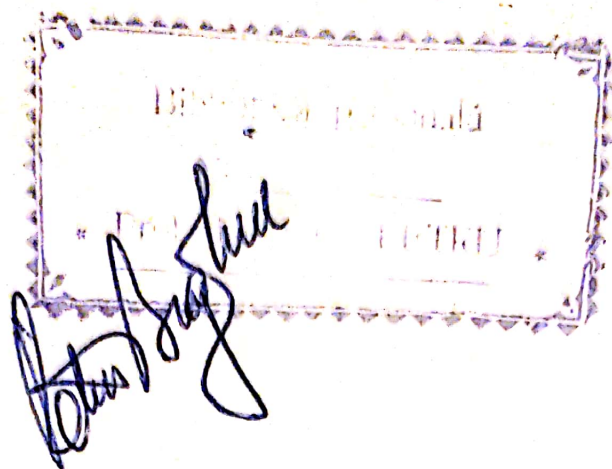


CLARA GEORGETA CHIOSA

**BAZE
LINGVISTICE
PENTRU
TEORIA
ȘI
PRACTICA PREDĂRII
LIMBII ROMÂNE**

CLARA GEORGETA CHIOSA



**BAZE
LINGVISTICE
PENTRU
TEORIA
ȘI
PRACTICA PREDĂRII
LIMBII ROMÂNE**



EDITURA DIDACTICA ȘI PEDAGOGICĂ – BUCUREȘTI, 1971

SUMAR

INTRODUCERE

<i>Obiectul lucrării și scopurile ei</i>	7
--	---

ANALIZĂ CRITICĂ A SITUAȚIEI PREDĂRII LIMBII MATERNE ÎN ȘCOALA DE CULTURĂ GENERALĂ

1. Critici aduse concepției despre limba maternă ca obiect de studiu în școală	15
1.1. Ignorarea fondului lingvistic însușit în perioada anterioară școlarității	16
1.2. Deosebiri de sistem și de utilizare a limbii materne	18
1.3. Tendința de a studia izolat componentele fenomenului lingvistic	22
2. Critici privind predarea gramaticii limbii materne	24
3. Eficacitatea redusă a metodelor didactice folosite	30
4. Obiecții și precizări cu privire la scopurile urmărite în predarea limbii materne	31

CONTRIBUȚIA CERCETĂRIILOR LINGVISTICE MODERNE LA REVIZUIREA BAZELOR PREDĂRII LIMBII MATERNE

Capitolul I: <i>Contribuția teoriei limbii la înțelegerea procesului de însușire a limbii materne</i>	37
1. Noi relații între cercetarea lingvistică modernă și problemele în- vățămîntului	37

2. Natura limbajului și caracteristicile limbii ca instrument de comunicare	41
3. Prezentarea componentelor limbii organizate în sistem	48

Capitolul al II-lea: <i>Conținutul principalelor etape ale studiului limbii materne în școală</i>	61
---	----

1. Orientarea practic-formativă și informativă a studierii limbii materne	61
2. Limba literară actuală — principal obiect al studiului limbii materne	62
3. Deosebiri între limba literară și limba vorbită de copii	65
4. Aspecte metodice ale predării sistemului limbii literare	71
5. Etapele succesive ale studiului limbii materne în școală	74

PROBLEME TEORETICE ȘI PRACTICE ALE PREDĂRII GRAMATICII LIMBII ROMÂNE

Capitolul I: <i>Treptele cunoașterii sistemului gramatical al limbii române</i>	79
---	----

1. Criterii lingvistice, psihologice și pedagogice care fundamentează predarea gramaticii limbii materne	79
2. Corelarea predării cunoștințelor gramaticale cu aptitudinile lingvistice ale copilului, dezvoltate în procesul achiziției limbajului	82
3. Propuneri de reordonare a cunoștințelor despre sistemul gramatical al limbii române literare	85

Capitolul al II-lea: <i>Propuneri de organizare a capitolelor gramaticii limbii române</i>	91
--	----

1. Raporturile semantico-sintactice și importanța lor în prezentarea structurii enunțurilor	92
2. Prezentarea relațiilor dintre grupul nominal și grupul verbal	94
3. Observații cu privire la prezentarea constituenților celor două grupuri principale ale enunțului	97
4. Propuneri de rezolvare practică a unor dificultăți ridicate de clasificarea sintagmatică a verbelor	101
5. Delimitarea și clasificarea unităților lexicale	106
6. Analiza morfologică și mor(fo)fonologică a formelor de flexiune	109
7. Eșalonarea principalelor structuri ale enunțului autonom	111

Capitolul al III-lea: <i>Cunoașterea practică (și teoretică) a unor noi forme și mecanisme ale funcționării limbii</i>	118
--	-----

1. Aducerea sistemului lingvistic stăpînit de copil la nivelul aceluia al adultului	119
2. Aplicații care conduc la însușirea sistemului limbii scrise	124

3. Îmbogățirea sistemului lingvistic al elevilor cu noi mecanisme ale funcționării limbii	130
4. Cunoștințe despre procedee lingvistice de marcare a unor valori expresive	136

PROBLEME TEORETICE ȘI PRACTICE ALE PREDĂRII VOCABULARULUI

Locul vocabularului în cadrul studiului limbii materne	143
Capitolul I: <i>Premise lingvistice ale predării vocabularului</i>	147
1. Stabilirea relațiilor dintre lexic și gramatică în predarea limbii materne	147
2. Concepții noi despre cuvânt ca unitate lexicală și gramaticală	151
3. Caracteristici calitative și cantitative ale vocabularului nou în- sușit	156
Capitolul al II-lea: <i>Sugestii de metodă în predarea vocabu- larului</i>	162
1. Introducerea criteriilor lingvistice în organizarea predării voca- bularului	162
2. Exploatarea didactică a seriilor paradigmatică	164
3. Îmbinarea sintagmatică la baza aplicațiilor lexicale	170
4. Studiul valorilor expresive ale elementelor lexicale	173
5. Cerințe psiho-pedagogice în organizarea predării vocabularului	177
6. Propuneri pentru conținutul unei programe speciale de studiu al vocabularului limbii române	178
7. Procedee recomandabile pentru însușirea lexicului	183

PROBLEME TEORETICE ȘI PRACTICE ALE PREDĂRII ORTOGRAFIEI LIMBII ROMÂNE

1. Premise lingvistice și psiho-pedagogice ale predării unor norme ortografice	193
2. Elaborarea regulilor de scriere corectă cu unu, doi și trei	195
3. Elaborarea materialului necesar însușirii ortografiei formelor ne- accentuate ale pronumelor	207

CONCLUZII	214
BIBLIOGRAFIE	221
DES BASES LINGUISTIQUES POUR LA THÉORIE ET LA PRA- TIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU ROUMAIN (Résumé)	229

INTRODUCERE

Obiectul lucrării și scopurile ei

0. Lucrarea de față își propune să facă o analiză a bazelor lingvistice ale predării limbii române și, cu ajutorul datelor pe care însuși obiectul de studiat le pune la dispoziție și al raporturilor care se stabilesc între organizarea internă a fenomenului lingvistic și procesul continuu de însușire a limbii materne, să contribuie la fundamentarea științifică a metodicii acestei discipline.

0.1. Premisa esențială a lucrării este ideea că, în cazul studierii limbii materne — în speță a limbii române —, întreaga problematică a procesului de învățămînt, de la concepția programelor, a manualelor școlare și a materialelor didactice auxiliare, pînă la modul concret de desfășurare a lecțiilor, trebuie să fie orientată de o teorie a limbii, care să explice în mod corect și adecvat structura limbii și mecanismele ei de funcționare și care să aibă în vedere aportul posibil al intuiției lingvistice a locutorului nativ. În afară de această cerință de ordin principal, pentru constituirea obiectului de studiu în școală este absolut necesară o descriere științifică, exactă și cît mai economică a sistemului limbii respective.

Avînd asigurate aceste date, metodică poate trece la fixarea și eșalonarea de-a lungul anilor de școală a conținutului materiei de

studiu, la stabilirea obiectivelor fiecărei etape, în funcție de posibilitățile intelectuale ale elevilor și de necesitățile formării capacităților lor de exprimare pe fiecare treaptă de vîrstă.

Rezolvarea a două chestiuni, în aparență strict pedagogice, stabilirea scopurilor urmărite prin studiul limbii materne și elaborarea metodelor didactice ce urmează a fi aplicate, nu se poate obține dacă nu se iau în considerație natura specifică a limbii ca mijloc de comunicare și particularitățile organizării în sistem a componentelor ei. De fapt, în funcție de aceste coordonate se va contura și obiectul disciplinei înscrise ca atare în planul de învățămînt.¹ Fără a confunda metodologia cercetării științifice cu metodele de predare a unei discipline, se poate spune — cel puțin pentru situația specifică a învățării limbii materne în școală — că metodologia lingvistică oferă practicii școlare unele sugestii utile pentru modul cum se poate proceda la continuarea dirijată a procesului de însușire a limbajului², precum și la inițierea elevilor în mecanismele de organizare și de funcționare a fenomenului lingvistic.

0.2. Selectarea și utilizarea în scopuri didactice a datelor științifice preconizate mai sus sînt mult ușurate de faptul că, mai ales în ultimele decenii, cercetarea lingvistică s-a apropiat tot mai mult

¹ R. Titone, *Metodologia didattica, I, Orientamenti e problemi*, Pas-Verlag, Zürich-Schweiz, 1963, p. 317—384.

Merită subliniată, în special, insistența cu care R. Titone subordonează metoda conținutului materiei de studiu, de exemplu, la p. 382—383: „E infatti oggi sempre più accettato il principio, dopo le ricerche sperimentali di una psichodidattica delle materie d'insegnamento, secondo cui il *modo d'apprendere* (subl. aut.) varia necessariamente, se non sempre profondamente, in base alla diversa struttura logica della materia stessa“.

Autorul adaugă (*ibid.*, p. 383) că: „la natura propria dei contenuti condiziona la modalità di operazione dei processi mentali richiesti per l'acquisizione dei medesimi contenuti“.

² N. Chomsky, *Topics in the Theory of Generative Grammar*, Mouton, The Hague-Paris, 1966, p. IX: „It does not seem unrealistic, therefore, to hope that research of the sort that can be undertaken at present may lead to a plausible and informative account of the mental abilities that underlie the achievement of normal linguistic competence, abilities that may be as individual and species-specific...“

de problemele achiziționării limbii materne, ale bilingvismului, sau ale învățării limbilor străine³, observarea acestor procese folosind adeseori lingviștilor fie ca punct de plecare ori de sprijin în ipotezele formulate în cercetare, fie drept câmp de aplicare pentru rezultatele obținute. De altfel, existența unor relații între știința limbii și modul de predare nu are caracter de noutate. Gramatica tradițională s-a dezvoltat de-a lungul timpului ca o disciplină cu caracter practic, normativ, iar metodică — atunci când nu se reducea la expunerea unor principii și reguli didactice generale — încerca să explice articulațiile fenomenului lingvistic și utilizarea formelor și a relațiilor unei anumite limbi, bineînțeles în limitele materialului faptic și ale concepției oferite de aceeași gramatică tradițională.

Constituirea lingvisticii ca o știință deosebită de filologie, în urma apariției unor curente noi în filozofie, psihologie, sociologie, științe naturale etc. și a dezvoltării unor direcții noi de cercetare, a avut consecințe importante nu numai pe plan teoretic, ci și în domenii aplicative, cum a fost, de pildă, învățarea limbilor străine. Întreaga mișcare novatoare s-a concentrat în jurul operei lui F. de Saussure (a lui Sapir și Bloomfield, în America), deoarece ea sin-

³ B. Malmberg, *Les nouvelles tendances de la linguistique*, P.U.F., Coll. „Le Linguiste”, Paris, 1966, p. 327: „...on peut dire que la préférence actuellement accordée à l'analyse synchronique des systèmes et des fonctions linguistiques a rapproché la linguistique à l'enseignement pratique des langues. Les linguistes contemporains s'occupent presque tous de questions qui intéressent plus le professeur que les recherches des philologues et linguistes du siècle dernier”.

Dar nici remarca, nici preocupările nu aparțin ultimilor ani. I. Iordan, în *Lingvistica romanică. Evoluție. Curente. Metode*, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1966, subliniază preocupările didactice ale lui Ch. Bally, A. Sechehaye și F. Brunot, care și-au propus să modifice „din temelii modul de predare a limbii lor materne” (p. 355) și citează (p. 342) pe A. Sechehaye, care consideră interesul pentru latura practică a problemelor lingvistice drept o caracteristică a școlii saussuriene.

Problema prezintă și un aspect mult mai general, acela al interesului pentru cercetarea originii, a structurii și evoluției limbajului. Această preocupare domină secolul al XIX-lea și are ca reprezentanți un șir de filozofi, lingviști, psihologi și sociologi, printre care cităm pe W. von Humboldt, H. Paul, W. Wundt, E. Cassirer, E. Durkheim etc.

tetiza date de ordin lingvistic, psihologic și sociologic, organizate într-o construcție riguros științifică. Doctrina saussuriană rămâne valabilă și astăzi în ansamblul ei și se dovedește încă de o excepțională fecunditate, așa cum rezultă din lucrările de lingvistică teoretică și aplicată apărute în ultimii ani.

Așadar, în studiile lingvistice de la începutul secolului al XX-lea încoace și, îndeosebi, după apariția *Cursului* lui Saussure trebuie căutat revirimentul în concepția metodică, dacă nu totdeauna și în practica predării limbilor. Cîteva dintre principiile fundamentale ale lingvisticii moderne, cum sînt: sistemul limbii conceput ca un tot unitar ale cărui componente sînt indisolubil legate între ele; distincția dintre limbă (sistem) și vorbire (actul concret de comunicare); cercetarea și descrierea limbii în plan sincron; caracterul funcțional al limbii etc., sînt așezate și la baza încercărilor de înnoire a învățării limbilor.

Paralel, și adesea în strînsă legătură cu cercetarea lingvistică, s-au desfășurat studiile de psihologie a limbajului, care aduc metode de predării limbilor lămuriri asupra treptelor de stăpînire a sistemului limbii materne la copii și preadolescenți, asupra relațiilor pe care elevul le stabilește între sistemul achiziționat și varietatea resurselor de expresie oferite de limba respectivă, precum și asupra reacțiilor elevului atunci cînd propriul său sistem lingvistic vine în contact cu sistemul unei limbi străine.

Extinderea cîmpului de cercetare al lingvisticii actuale la domenii aplicative a dus nu numai la colaborarea cu psiho(pato)logia, statistica, cibernetica, dar și la apariția unor noi discipline, dintre care lingvistica aplicată la studiul limbilor se consacră problemelor predării (și învățării) acestora, avînd în psiholingvistică un prim colaborator.

Lingvistica aplicată la procesul de învățămînt s-a dezvoltat mai ales în direcția studierii limbilor străine. În schimb, cercetările privitoare la studiul limbii materne nu au depășit multă vreme stadiul observațiilor critice, cunoscute încă de la începutul secolului nostru. Circumspecția manifestată de teoreticieni și practicieni se datorează în aceeași măsură insuficienței datelor despre procesul de achiziționare a limbajului, ca și dificultății de a selecta, din varietatea de

teorii ale lingvisticii moderne, principii care să întrunească un consens unanim și care să ofere, mai ales, garanția unei aplicabilități satisfăcătoare.

0.3. Spre deosebire de învățarea unei limbi străine, studiul limbii materne în școală are ca preocupare centrală dezvoltarea limbajului ulterioară însușirii sistemului fundamental al limbii, precum și înțelegerea modului cum funcționează acest sistem, în scopul operării conștiente nu atât cu noțiuni și categorii lingvistice, cât cu elementele componente ale însuși fenomenului lingvistic.

În prezent, studiul limbii materne în școala noastră, ca de altfel în multe alte țări, fiind lipsit de o fundamentare lingvistică satisfăcătoare și consecventă, se desfășoară pe câteva planuri, oarecum independente unul față de altul, și se concentrează îndeosebi asupra rezolvării unor probleme îngust practice, cum ar fi învățarea tehnicii scrisului și cititului, a normelor ortografice, importante desigur, dar lăturalnice în raport cu principalele obiective care ar trebui urmărite de-a lungul școlarității.

Studiul gramaticii e asimilat oricărei alte discipline incluse în planul de învățământ, care își propune să transmită cunoștințe noi, fără să se țină seama de faptul că elevii folosesc practic, în actul de comunicare de fiecare zi, fiecare dintre datele teoretice predate.

Preocuparea pentru creșterea posibilităților de exprimare, deși cea mai importantă dintre sarcinile școlii, nu este organizată sistematic și nici dirijată spre diferențieri funcționale pe plan gramatical și lexical.

Această situație care provoacă nemulțumirea învățătorilor și profesorilor, conștienți de slabele rezultate obținute, a atras atenția lingviștilor din multe țări și i-a determinat să analizeze cauzele mai adânci ale lipsei de eficiență a studiului limbii materne în școală și să propună soluții noi atât din punct de vedere teoretic, cât și practic⁴.

⁴ Este interesant de observat că această preocupare a dat naștere unor lucrări importante pentru lingvistică, cum ar fi *The Structure of English*, a lui Ch. C. Fries (1952), *Éléments de syntaxe structurale*, a lui L. Tesnière (publicată postum, 1959), *Physiologie de la langue française*, a lui G. Galichet (1949).

0.4. În stadiul actual, cercetările lingvisticii moderne au ajuns la un punct stabil, unanim recunoscut și deosebit de important pentru problema care ne interesează: lingvistica structurală nu face decât să pună în lumină principiile care conduc pe vorbitorii unei limbi în folosirea practică a actului de comunicare și de înțelegere reciprocă.

În ultimii ani, în lingvistica românească se manifestă un viu interes pentru teoriile noi din domeniul științei limbii, pentru aplicarea unor metode moderne de analiză a sistemului limbii române și de descriere, cel puțin parțială, a unora dintre componentele sale. Cu toate avantajele de exactitate și de simplitate pe care le prezintă unele descrieri publicate, ecoul lor n-a pătruns încă în școală, unde prezentarea faptelor de limbă cere tocmai asemenea calități. Lucrările de acest fel ar putea veni în sprijinul unei acțiuni mai ample de îmbunătățire a predării limbii române și, îndeosebi, a învățământului programat.

Maturizarea la care a ajuns astăzi teoria lingvistică și clasificările pe care le aduc domeniului aplicativ al învățării limbilor studiile descriptive, care se străduiesc să dea inventare cât mai cuprinzătoare și mai sistematice ale structurii limbii române contemporane, ne îngăduie, credem, *să stabilim liniile de principiu ale unei noi concepții despre predarea limbii române în școala noastră, mai adecvate naturii obiectului de studiu, să schițăm etapele și conținutul fiecărei etape de-a lungul anilor de școală și, în vederea obținerii rezultatelor scontate, să găsim metodele didactice (de predare și de învățare) cele mai eficiente.*

Înainte de a propune o nouă formulă pentru studiul limbii materne, este firesc să se procedeze la o analiză critică a situației actuale din școală, a măsurii în care țelurile pe care și le fixează sînt sau nu atinse și a principalelor cauze — de concepție, de prezentare a materialului și de metodă — care împiedică realizarea lor.

Apoi, este necesar ca, pe baza unui examen riguros a ceea ce aduc pozitiv pentru nevoile învățământului lingvistica tradițională și cea modernă, să se selecteze acele principii și date care sînt într-adevăr utile în procesul de creștere a capacității lingvistice a ele-

vilor și pot fi utilizate în condițiile specifice desfășurării acestui proces.

În fine, restructurarea teoretică și practică a predării limbii materne cere o fundamentare din punct de vedere psiho-pedagogic, pentru ca între conținutul materiei de studiu, particularitățile dezvoltării intelectuale a elevilor, pe de o parte, și cerințele de accesibilitate și de utilitate imediată, pe de altă parte, să se stabilească concordanțele necesare.

Dacă rezultatele cercetărilor lingvistice și psiho-pedagogice sînt indispensabile pentru fundamentarea științifică a predării limbii materne, valabilitatea noilor propuneri metodice din această lucrare își poate căpăta confirmarea în măsura în care aplicarea lor concretă în procesul de învățămînt va reuși să contribuie efectiv la mărirea potențialului de expresie al elevilor.

**ANALIZĂ CRITICĂ A SITUAȚIEI
PREDĂRII LIMBII MATERNE
ÎN ȘCOALA DE CULTURĂ GENERALĂ**

1. Critici aduse concepției despre limba maternă ca obiect de studiu în școală

Criticile aduse predării limbii materne în școală au îndeobște un caracter general, așa încît, fie că ele se referă la studiul limbii franceze în Franța, în Elveția, în Belgia sau în Canada, la cel al limbii engleze în Anglia sau în Statele Unite ale Americii etc., fie că privesc studiul limbii române în țara noastră, o serie de observații sînt comune.

Faptul se datorește rădăcinilor comune ale practicii didactice, inerției acestei practici, menținute sub dominația unor modele „clasice” de studiu al limbii, indiferent de structura reală actuală a fiecărei limbi și de rosturile studierii ei. În afara urmărilor dăunătoare generale, unele laturi de conținut sau de metodă au fost — de la o limbă la alta — mai puțin sau mai mult afectate de această stare de lucruri, în funcție de problemele specifice pe care le pune învățarea fiecărei limbi în parte și, mai ales, de forța conservatoare a tradiției din fiecare țară.

De aceea, prezentînd o analiză a situației în liniile ei generale, ne vom referi totuși la aspectele specifice ale studiului limbii române în școala noastră de cultură generală¹.

¹ Principiile generale care fac obiectul lucrării noastre privesc studiul limbii române în ansamblul lui (mai puțin etapa special consacrată învățării tehnicii scrisului și cititului). Ne vom ocupa deci în mod special de perioada care depășește primii ani de școală.

Esența tuturor criticilor vizează însăși concepția care stă la baza instituirii obiectului de învățămînt, concepție determinantă pentru stabilirea conținutului și modului de organizare a materiei de studiu, a scopurilor urmărite și a metodelor folosite în predare, pentru că între toate aceste componente ale procesului de învățămînt există — din punct de vedere principal — o strictă interdependență.

Atitudinea critică față de felul cum se practică studiul limbii materne în școală este mai veche; ea s-a manifestat încă din momentul cînd discrepanța transpunerii fidele a modului de predare a limbilor moarte (greacă și latină) asupra limbilor vii (materne și străine) a apărut tot mai clară. Modificările aduse treptat n-au reușit să îmbunătățească prea mult situația, deoarece ele au fost parțiale, n-au atacat bazele predării disciplinei.

1.1. *Ignorarea fondului lingvistic însușit în perioada anterioară școlarității*

Prima obiecție care i se aduce vechii concepții este că la stabilirea conținutului și a scopurilor predării limbii materne nu se ține seama de „zestrea” lingvistică a copilului la intrarea în școală, aceasta din urmă avînd sarcina, în continuare, să o completeze, să o dezvolte și să o cultive, să prefacă intuiția lingvistică a copilului în conștiință lingvistică.

Teoria limbii și psihologia limbajului au arătat încă de mult² că, pînă la vîrsta școlară, copilul și-a însușit fundamentele sistemului limbii lui materne, iar instruirea prin școală, munca personală ulterioară contribuie numai într-o mică măsură la formarea mai departe a acestui sistem. Faptul este incontestabil chiar dacă modul în care are loc acest proces de achiziționare nu este încă prea lămurit.

Oricine poate observa fenomenul analogiilor greșite făcute de copii de vîrstă mică, de felul adaptării unor verbe neregulate la fle-

² Constatarea acestei situații este anterioară dezvoltării teoriei saussuriene, care a precizat, însă, că posibilitățile de exprimare ale individului — în speță ale copilului — presupun stăpînirea sistemului limbii.

xiunea verbelor regulate, sau al creării unor cuvinte noi după regulile formării cuvintelor din limba respectivă³.

La vârsta de 5—6 ani, copilul stăpânește intuitiv regulile gramaticale, care îi asigură — în limitele vocabularului acumulat și ale specificului mediului socio-cultural în care trăiește — posibilitatea de comunicare, de a înțelege și de a se face înțeles cu ajutorul limbajului.

Acceptându-se evidența acestei situații de fapt, se reproșează studiului limbii materne — și, îndeosebi, studiului gramaticii — că își propune de multe ori să-i învețe pe elevi ceea ce ei știu. Dacă s-ar lua ca exemplu numai faptul că, de-a lungul a patru ani de studiu al limbii române (clasele a V—VIII-a), predării morfologiei i se acordă mai mult de 50% din timpul consacrat tuturor problemelor de vocabular, fonetică și gramatică, absurditatea programei ar fi dovedită. Învățarea morfologiei — a clasificării părților de vorbire, a categoriilor morfologice, a definițiilor și a paradigmelor — apare elevilor plicticoasă și inutilă, fiindcă în concepția actuală a predării, în afara unor observații ortografice și a puține forme necunoscute lor (deoarece nu aparțin limbii vorbite sau nu apar în varianta regională pe care o practică ei), nu prezintă nici interesul unor cunoștințe noi, nici valoarea unei utilități practice. Din aceleași motive și din altele care se vor arăta mai târziu, se poate spune că studiul limbii materne nu contribuie la creșterea capacității de exprimare și, implicit, a conștiinței lingvistice a elevilor.

³ J. B. Carroll, *Language development in children*, în *Psycholinguistics, A Book of Readings*, ed. by Sol Saporta, Holt, Rinehart and Winston, U.S.A., 1961, p. 333: „Somewhat as a linguistic scientist learns what distinctions are critical in a previously unanalyzed language, the child discovers the critical distinctions in his language, by an unconscious trial and error process. He learns to imitate the responses of others, but he also learns to try new responses and combinations of responses, and to generalize. His errors and sometimes his „bright sayings“ are the result of a failure to recognize a critical distinction in sound, form, or meaning, or the result of a false analogy into which he is trapped by the inconsistencies of the language“.

Faptul de a nu se ține seama de dimensiunile și de calitatea sistemului lingvistic achiziționat de elevi înaintea școlarității nu îngăduie să se opereze o triere a cunoștințelor de predat în necesare și superflue.

1.2. *Deosebiri de sistem și de utilizare a limbii materne*

În funcție de mediul în care s-a format, limbajul elevilor prezintă diferențe de ordin lexical, fonetic și gramatical, atât față de normele limbii literare, cât și chiar față de limba vorbită uzuală, folosită de adulți. Dacă aceste aspecte ar fi luate în considerație la alcătuirea programei de studiu, s-ar da predării limbii materne o primă și reală rațiune.

O analiză mai atentă relevă că obstacolele pe care le întâmpină copiii la începuturile studiului limbii materne sînt mai multe și mai mari, adeseori de altă natură decît se presupune actualmente.

1.2.1. Între limba vorbită familiară, folosită în mediul în care se formează și trăiește copilul, și propriul său limbaj sînt diferențe de ordin cantitativ — explicabile prin experiența lui redusă de viață și, implicit, de utilizare a comunicării prin vorbire — și de ordin calitativ, care țin de modul de însușire a sistemului limbii și de faptul că, nefiind constrîns de norme impuse sistematic, organizat și, mai ales, conștiente, copilul este mai receptiv la inovația lingvistică⁴.

Tendința de regularizare manifestată de copil în procesul achiziționării sistemului limbii este frînată de frecvența utilizării unor forme și procedee lingvistice; de aceea, de pildă, substantive, verbe

⁴ A. Martinet, *De l'économie des formes du verbe en français parlé*, în *Studia philologica et litteraria in honorem L. Spitzer*, Francke, Berne, 1958, p. 309—326; și în *Eléments de linguistique générale*, A. Colin, Paris, 1960, p. 202—204.

etc. neregulate sînt, la vîrsta școlară, folosite corect⁵, dată fiind apartenența lor la un vocabular fundamental și avînd deci o frecvență foarte mare. În cazul cînd în vocabularul copilului intră termeni noi, sau este obligat să folosească forme puțin frecvente, fenomenul re-apare (de exemplu, adj. *poltron*, *poltroană*; *aton*, *atoană*). Utilizarea unor forme verbale nefamiliare, cum ar fi perfectul simplu în Moldova, este mai degrabă evitată.

Această trăsătură caracteristică pentru achiziționarea sistemului lingvistic de către copil se înscrie în cadrul fenomenului mai general de evoluție a limbii. Limbajul copiilor și al preadolescenților prezintă „abateri”, care adeseori nu fac decît să ilustreze tendințele evoluției sistemului limbii. Asemenea abateri vor constitui și după terminarea studiilor o caracteristică cel puțin a aspectului oral al limbii folosite de fiecare generație, dacă nu vor fi devenit norme⁶.

În comunitățile cu o veche tradiție culturală, rolul școlii este să păstreze cît mai nealterată limba literară, îndeosebi cea scrisă, ceea ce face ca decalajul dintre limba vorbită, chiar îngrijită, și cea scrisă să fie tot mai mare, cu atît mai mari fiind deosebirile dintre acestea din urmă și limba vorbită de copil.

1.2.2. Problema aspectului vorbit al limbii și al celui scris trebuie văzută din două puncte de vedere: unul este acela al deosebirilor dintre realizarea sonoră și reprezentarea grafică; altul privește existența unor deosebiri de sistem, de repartiție și de folosire a unor forme și relații gramaticale, a vocabularului etc. între limba vorbită

⁵ De exemplu, încă înainte de intrarea în școală, forme ca *sînteam*, *sînteai*, *sîntea*, citate de psihologi, lingviști și psiholingviști pentru această tendință de regularizare, nu mai apar în vorbirea copilului. Fenomenul a fost relevat și de A. Martinet, *De l'économie...*, care arată că verbe ca *falloir*, *devoir* etc. sînt de timpuriu folosite corect, cu toată flexiunea lor neregulată.

⁶ E. Coseriu, *Sistema, norma y habla*, Montevideo, 1952; B. Cazacu, *Despre reacția subiectului vorbitor față de faptul lingvistic*, S.C.L., VIII, 1957, 4, p. 453—465. Pentru conceptele de „normă”, „abatere”, „greșeală”, cf. V. Guțu-Romalo, *Abaterea lingvistică*, L.R., X., 1961, 6, p. 528—538. Despre „inovație” și „abatere”, cf. I. Iordan, *Despre inovație în limbă*, S.C.L., XI, 1960, 3, p. 519—526. Pentru normele ortoepice și cauzele abaterilor, cf. B. Cazacu, *În legătură cu normele ortoepice ale limbii române literare*, S.C.L., VIII, 1957, 3, p. 357—367.

normată și limba scrisă normată. Școala le reduce pe ambele la învățarea normelor ortografice, fără ca acestea să fie integrate, însă, în complexul raporturilor care se stabilesc între pronunțare și scriere; cât despre deosebirile de sistem, ele sînt rareori luate în considerație.

În jurul însușirii ortografiei s-a concentrat aproape întreaga activitate a școlii, deși nu pentru orice limbă greutățile sînt la fel de mari⁷. Cauza greșelilor rebele trebuie căutată, în multe cazuri, în modul cum se pregătește și cum se desfășoară activitatea de atingere a acestui obiectiv normativ al învățării limbii materne. Astfel, se știe că în practica școlii noastre continuă să nu se facă o distincție clară între sunet și literă, între forma vorbită a limbii și caracterul convențional al formei de reprezentare grafică. Mai apar chiar în manualele școlare confuzii între pronunțare și scriere (de exemplu: „la N. Ac. pl. substantivele masculine care primesc articolul hotărît se scriu și *se pronunță* (sic) cu doi *i*“⁸). Normele de pronunțare sînt încălcate de recomandările profesorilor, care cer reproducerea aidoa a grafiei (de exemplu, pronunțarea cu *e*- inițial nediftongat a unor forme ale pronumelui personal și ale verbului *a fi*, sau o unică pronunțare pentru grupul consonantic (ks) sau (gz), reprezentat prin litera *x*, indiferent de prevederile normelor ortoepice). Argumentele aduse sînt de ordin „pedagogic“: recomandările urmăresc să formeze mai ușor la elevi deprinderi ortografice.

Multe dintre greșelile frecvente de ortografie a limbii române se datoresc însă faptului că elevilor nu li se atrage atenția asupra acelor deosebiri dintre pronunțare și scriere, care se încadrează sistematic în cele două coduri: oral și scris (de exemplu, cele de tipul *pomi* / *pomi*¹ / vs: *pomi* / *pomi* / vs: *pomi* / *pomi* /).

Pe de altă parte, nu există o preocupare constantă și organizată pentru cultivarea deprinderilor de pronunțare corectă, literară, care ar evita unele greșeli de ortografie, cum ar fi pronunțarea nedifton-

⁷ Este cunoscut din practica școlii noastre că un bun învățător reușește să inculce elevilor săi normele ortografice încă din primele clase, fără să facă apel la cunoștințe teoretice de fonetică și gramatică.

⁸ Citatul este din manualul de limba română pentru clasa a V-a, ed. 1966, p. 143.

gată a vocalei /e/ în neologisme ca *epocă, poezie, poem* etc., sau pronunțarea dublei vocale /i—i/ în hiat, în cuvinte și forme ca: *știință, fiind* etc.

În această ultimă privință carențele sînt mai mari: nu se dă atenție utilizării corecte a accentului principal în cuvînt, a variantelor intonaționale și, în genere, cultivării limbii vorbite ca mijloc de comunicare diferențiat de limba literară scrisă. Nu ne referim la exercițiile de lectură artistică, de recitare — neglijate și ele sau greșit dirijate —, ci la vorbirea curentă a elevilor, adaptată situațiilor în care are loc comunicarea.

1.2.3. După ce elevii și-au însușit tehnica scrisului și a cititului, normele ortografice elementare, și au atins nivelul unei limbi vorbite îngrijite, ei nu au străbătut decît o parte din drumul care le va asigura stăpînirea limbii materne. Dar, dacă a fost dificil pentru elev să înțeleagă, o dată intrat în școală, de ce limbajul său, acceptat de familie, de tovarășii de joc etc., nu satisface pe profesor în răspunsurile sale orale, cu atît mai greu e să-și însușească un sistem lingvistic diferențiat, să dobîndească capacitatea de a înțelege în textele citite și de a folosi el însuși în redactare forme, construcții, cuvinte care nu aparțin limbii vorbite, chiar îngrijite.

Trecerea de la aspectul vorbit al limbii la cel al limbii scrise, cu principalele deosebiri de sistem pe care cele două utilizări le implică, nu a constituit niciodată obiectul unor indicații de programă a studiului limbii materne, ci s-a realizat doar în parte, incidental, prin observații sporadice care condamnau fără motivare utilizarea în scris a limbii vorbite. De fapt, capacitatea de a folosi limba scrisă și-o formează intuitiv și independent de acțiunea organizată a școlii acei elevi care au un contact masiv cu limba normată scrisă (nu atît cu limba literaturii artistice, cît cu limba studiilor despre știință, literatură, artă etc. din publicațiile de popularizare sau de specialitate).

1.2.4. Neluînd în seamă caracterul funcțional al limbii, procesul de învățămînt nu prevede studiul particularităților diverselor stiluri ale limbii literare contemporane: științific, publicistic, administrativ etc., în afara celui poetic. Fără să se constituie în sisteme aparte, faptele de stil de ordin fonetic, morfologic, sintactic, lexical sînt

variante cu valori deosebite, care implică din partea celui care le folosește o alegere în scopuri bine definite.

În practica școlară actuală, cunoștințele de limbă maternă — de fonetică (mai exact, de fonologie), de gramatică și de lexic — se acumulează într-un inventar amorf, fără nici o ierarhizare și direcționare a folosirii cutărilor sau cutărilor cuvinte, forme, construcții, după cum cer situațiile în care se practică actul de comunicare.

Ignorarea deosebirilor de sistem pe care le prezintă variantele stilistice — ca și stadiile succesive ale limbii — în predarea limbii materne are drept consecință faptul că în descrierea sistemului limbii se utilizează cu precădere exemple din literatura artistică, de obicei din cea clasică. Principala caracteristică a acesteia — și cu atât mai mult când este utilizată poezia — este de a violenta norme, iar în cazul textelor din opere care aparțin secolelor trecute se întâlnesc, evident, forme învechite, nemaiutilizate de limba actuală. Cu toate acestea, concluziile cu care se încheie explicațiile, respectiv descrierea structurii fono-morfo-sintactice a limbii, regulile ei de organizare etc., sînt date drept valabile pentru limba normată actuală.

De fapt, în tot timpul cît se prevede în școala noastră predarea unor cunoștințe de limbă, acestea se circumscriu în limitele gramaticii elementare normative și ale unor noțiuni foarte sumare despre lexic, deși pe de o parte sarcinile lecțiilor de compunere ar trebui să includă formarea priceperii de a opera de fiecare dată o selecție ad-hoc în inventarul lexical și gramatical al limbii, iar pe de altă parte ar impune ca o serie de aspecte ale creației poetice să fie elucidate cu ajutorul cunoștințelor despre valorile stilistice realizate prin mijloace lingvistice.

1.3. Tendința de a studia izolat componentele fenomenului lingvistic

În principiu, studiul limbii materne ar trebui să cuprindă, în egală măsură, cunoștințe și aplicații privitoare la sistemul ei gramatical, precum și la structura lexicului. Dacă se mai ține seama

și de faptul că elevii stăpînesc intuitiv regulile gramaticale, ar fi fost de așteptat ca acțiunea școlii să se concentreze în mod deliberat asupra îmbogățirii sistematice a vocabularului elevilor. În practică se constată mai întîi că vocabularul nu se constituie ca un obiect de studiu organizat sistematic de-a lungul anilor de școală⁹, așa cum se procedează cu studiul gramaticii normative; apoi, între aceste componente ale structurii limbii nu se stabilesc legăturile firești, care ar putea conduce pe elevi la înțelegerea mai bună a fenomenului lingvistic.

Tratarea separată a problemelor de gramatică de cele ale vocabularului se înscrie în tendința mai generală de studiere izolată, pe compartimente, a structurii limbii. Astfel, cunoștințele de fonetică, de morfologie, de sintaxă se organizează în inventare distincte de termeni, de definiții și de reguli, fără să rezulte clar pentru elevi că se raportează la diversele fațete ale aceluiași fenomen. De pildă, nu se stabilesc — în predarea limbii române — relații între flexiune și modificările de ordin fonologic produse în structura cuvîntului, după cum nu se arată elevilor în ce fel aceste schimbări se încadrează în sistemul ortografic al limbii române. Morfologia și sintaxa formează două capitole separate; legăturile dintre ele sînt sporadice și, adesea, ineficiente, pentru că simpla mențiune, de exemplu, a părților de vorbire prin care pot fi exprimate părțile propoziției nu face decît să readucă în alt plan studiul morfologiei.

Dacă între morfologie și lexic s-au schițat (în programe astăzi ieșite din uz) încercări de apropiere, între sintaxă și lexic nu se stabilesc nici un fel de relații.

Acest mod de a trata problemele de studiat acționează negativ asupra procesului de învățare, lipsindu-i pe elevi de asocieri firești

⁹ De problema constituirii vocabularului ca obiect de studiu în sine și în strînsă legătură cu predarea gramaticii, ne vom ocupa într-un capitol aparte (v. p. 142 ș.u.)

și necesare, silindu-i să memoreze mecanic, acolo unde ar putea interveni cu observații și raționamente proprii.

Așadar, o primă concluzie cu privire la neajunsurile predării limbii materne arată că acestea provin din nesocotirea a doi factori obiectivi și corelați: obiectul de studiu nu este străin copilului și prezentarea mecanismului de funcționare a limbii nu poate ignora nici coerența sistemului, nici variantele care se manifestă concret în actul de comunicare.

2. Critici privind predarea gramaticii limbii materne

Cele mai multe critici aduse modului cum se studiază limba maternă privesc, de fapt, predarea gramaticii, deoarece numai aceasta face obiectul unei discipline distincte în școală. Faptul că cercetarea lingvistică actuală s-a dezvoltat și ea mai mult în direcția gramaticii decât a semanticii și a lexicologiei explică înmulțirea și temeiurile acestor critici.

Tradiția unei gramatici dominate de prestigiul limbilor clasice — greacă și latină — s-a păstrat uneori cu mai multă tenacitate în gramaticile școlare¹⁰, care nu și-au apropiat nici măcar înnoirile acceptate de cele mai conservatoare tratate de gramatică.

2.1. Descrierea sistemului gramatical al limbii actuale se face încadrându-l în tiparele unei limbi moarte; în cazul limbii române, franceze etc., se păstrează cadrul gramaticii limbii latine, deși unele forme cazuale, temporale, modale, unele tipuri de relații etc., fie că s-au pierdut, fie că s-au modificat substanțial în cursul evoluției fiecăreia dintre ele. De aici decurg complicații și confuzii, care împie-

¹⁰ O explicație ar putea fi relația dintre conținut și metoda de predare: neputința de a găsi o formulă didactică nouă, capabilă să dea rezultatele scontate (pe care, de fapt, fiecare profesor le intuiește, dar nu întrevede cum ar trebui să procedeze în mod practic pentru a le obține).

dică pe elevi să aibă o viziune clară asupra structurii limbii contemporane, iar din punct de vedere practic acest mod de descriere, ne-rezolvînd dificultățile de normă, le creează sentimentul inutilității studiului sistematic al formelor. Cîteva exemple de prezentare tradițională a structurii morfologice a limbii române în comparație cu unele descrieri structurale publicate recent demonstrează că ultimele, pe de o parte, sînt conforme cu realitatea lingvistică actuală și că, pe de altă parte, prezintă avantaje de ordin pedagogic, ca acelea de simplitate, de indicare a normei, de evitare a prea multor excepții și observații marginale. (Asemenea observații care apar în tratatul de gramatică a limbii române, manualele școlare de cele mai multe ori nu le menționează.)

Flexiunea cazuală nominală era prezentată nu demult potrivit criteriului istoric în trei declinări, după finala formelor de nominativ singular nearticulat. Gramatica limbii române (tratatul elaborat de Acad. R.S.R.) face o repartiție a substantivelor în trei declinări după genuri, care este adoptată în parte și de manualele școlare. Această descriere nu integrează în sistem substantivele invariabile (de felul: masc. *pui*, *unchi*; fem. *învățătoare*, *luni*; neut. *nume*), substantivele defective (de felul: fem. N. Ac. sg. *milă* — G. D. sg. *mile*; N.-Ac. sg. *cinste*), substantivele cu trei forme flexionare (de felul *lipsă-lipse-lipsuri*, *treabă-trebi-trebur*), ci le tratează nediferențiat ca substantive neregulate, așa cum se procedează și cu substantive ca masc. *tată* (cu cele două forme: *tată-tata* și *tată-tatăl*, după cum primește articolul hotărît *a-* sau *-l*), fem. *piele*, neut. *ou*.

Practica didactică poate opta pentru una dintre descrierile structurale, care grupează substantivele fie în trei tipuri de declinare¹¹, fie în patru tipuri¹², după cum prezintă mai mari avantaje din punct de vedere descriptiv — cuprindere cît mai largă și descriere

¹¹ P. Diaconescu, *Un mod de descriere a flexiunii nominale cu aplicație la limba română contemporană*, S.C.L., XII, 2, 1961, p. 163—192.

¹² V. Guțu-Romalo, *Morfologie structurală a limbii române*, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1968, p. 55—99.

cît mai economică — și n o r m a t i v — indicare și explicare a formelor corecte, corespunzătoare normelor limbii literare actuale.

Același criteriu istoric face să se păstreze clasificarea verbelor după flexiune în patru conjugări ca în limba latină, deși limba română și-a dezvoltat un sistem de flexiune verbală mult mai complex¹³.

Modul de prezentare a conjugărilor din manualele școlare, edițiile 1966, 67 și 68 este nu numai incomplet, ci și inconsecvent: lipsesc verbele în *-a+ -ez*, verbele în *-ia* cu și fără *-ez*, abia la clasa a VIII-a apar verbele în *-i+ -esc* și în *-î+ -ăsc*; la clasele a V-a și a VIII-a, conjugarea a treia e ilustrată prin verbul *a scrie*, care formează împreună cu derivatele sale doar o subgrupă din grupa mai mare a verbelor terminate în *-e* și care fac participiul în *-s*.

Un alt exemplu de istoricism desmințit de realitatea limbii actuale este prezentarea sub titlul de verbe auxiliare a întregii paradigme a verbelor neregulate *a fi*, *a avea* și *a vrea* (împreună cu formele verbului *a voi*), alături de care sînt date și elementele auxiliare propriu-zise, mai puțin cel al condiționalului. Ar fi fost mai precis și mai clar pentru elevi să se fi dat sub titlul respectiv numai (și toate) elementele auxiliare care servesc la alcătuirea formelor verbale compuse (timpuri și moduri).

Studiul morfologiei fiind considerat ca bază pentru învățarea unor norme ortografice, ar fi fost de așteptat să se folosească, de pildă, prezentarea flexiunii verbale sau nominale pentru a le arăta elevilor consecințele grafice în mod sistematic, iar nu ca acestea să fie date sub forma a nenumărate observații ortografice privind unul sau altul dintre verbele sau substantivele alese la întîmplare din grupe neomogene.

¹³ A. Lombard, *Le verbe roumain*, Lund, 1954; i. d. *Morfologia verbului românesc*, S.C.L., VIII, 1957, 1, p. 7—16; V. Guțu-Romalo, *Descrierea structurală a verbului românesc*, S.C.L., XV, 1964, 2, p. 195—220; 4, p. 511—537; 5, p. 613—635 și XVI, 1965, 1, p. 103—115; 2, p. 209—232; 3, p. 355—372; i. d. *Morfologie structurală a limbii române*, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1968, p. 143—274; J. Felix, *Cîteva observații cu privire la clasificarea morfologică a verbelor românești*, S.C.L., XVI, 1965, 2, p. 233—238.

2.2. Programarea gramaticii limbii materne ca obiect de studiu în școală urmărește să le dea elevilor posibilitatea de a cunoaște — de data aceasta în mod conștient — articulațiile sistemului ei gramatical: tipurile de unități și de relații și modul cum sînt organizate. Descrierea este însoțită de definiții, care ar putea să constituie pentru elevi o călăuză și un instrument de lucru, dar acestea, așa cum sînt formulate, nu-și pot îndeplini rolul.

Principalele deficiențe ale definițiilor gramaticale constau, în primul rînd, din caracterul eterogen al criteriilor folosite pentru definire; în al doilea rînd, din apelul frecvent la criteriul logico-semantic, care poate induce mai ușor în eroare judecata copiilor, înclinată să ia în considerație mai ales reprezentările concret-sensibile evocate de semnul lingvistic. Confuziile pe care elevii le fac adesea între substantiv și adjectiv, între verb și substantiv se datoresc definițiilor date părților de vorbire respective. Substantivul este definit ca partea de vorbire care denumește obiecte, *însușiri*, *acțiuni* (s.n.) etc., adjectivul este, la rîndul lui, definit ca parte de vorbire care exprimă o *însușire*, iar verbul, o *acțiune*. Operînd cu asemenea definiții, elevii nu pot face deosebirea dintre un substantiv ca *blîndețe*, din *blîndețea privirii*, și adjectivul *blînd*, din *privire blîndă*, sau între substantivul *fierbere* și verbul *a fierbe* în enunțuri ca: punctul de *fierbere* a apei este 100°C și: apa *fierbe* la 100°C.

Confuzia obișnuit întîlnită la elevi între adjectiv și adverb (de mod) se datorește de asemenea caracterului semantic al definiției — mult mai concret sensibil în cazul adjectivului decît al adverbului — ca și faptului că adverbele de mod din limba română formate de la adjective nu se deosebesc de acestea decît prin invariabilitate.

După ce elevii au înregistrat în anumite clase o serie de cuvinte, o dată cu începerea studiului sintaxei nedumeririle și îndoielile reapar, pentru că sînt puși în situația de a constata dinamica limbii, trecerile atît de frecvente de la o clasă la alta, datorită utilizării unităților respective în comunicare.

Definițiile și clasificările din sintaxă provoacă și ele dificultăți din motive similare. Atributele sînt clasificate formal, după felul părților de vorbire prin care sînt exprimate; complementele, după tipul de relație care se stabilește între verbe (adjective și adverbe) și determinantele lor, circumstanțialele după sensul determinantului. Diferența dintre coordonare și subordonare, înțelegerea deosebirilor dintre elementele relaționale care stabilesc aceste raporturi constituie și ele dificultăți majore ale studierii sintaxei frazei. Coordonarea este definită ca raportul logic dintre două sau mai multe propoziții care stau pe același plan¹⁴, spre deosebire de subordonare, definită ca raportul sintactic de dependență¹⁵ dintre un determinant și un determinat, deci ca un raport gramatical. Totuși, din punct de vedere logic, elevii nu văd ce diferență este între raportul exprimat de coordonarea adversativă și raportul dintre o subordonată concessivă și regenta ei, sau între raportul de coordonare copulativă și cel de subordonare cumulativă.

Pentru a evita ca elevii să lucreze cu definiții și clasificări între care apar evidente discordanțe, imediat ce nu le mai acceptă pasiv, ci încep să raționeze, ar fi fost mai bine să se opteze pentru alegerea acelor trăsături distinctive mai ușor de observat — de pildă, cele formale sau distribuționale — și mai ușor de dedus cu ajutorul unor transformări care stau la îndemîna oricui stăpînește intuitiv sistemul limbii.

2.3. Criticile aduse caracterului predominant normativ al studierii gramaticii limbii materne în școală nu se ridică atît împotriva faptului că elevii sînt obligați să cunoască și să deprindă utilizarea formelor și construcțiilor corecte — conforme normelor limbii literare —, ci vizează mai mult spiritul dogmatic în care aceste reguli sînt predate. Așa după cum s-a văzut în cele spuse mai înainte, adeseori elevii sînt obligați să învețe definiții și reguli care sînt contrazise de realitatea limbii, ceea ce face ca procesul de învățare să

¹⁴ *Gramatica limbii române*, Ed. Acad. R.P.R., Buc., 1963, vol. al II-lea, p. 241 și 240.

¹⁵ *id.*, *ibid.*, p. 254.

devină un act mecanic și să submineze încetul cu încetul valoarea și utilitatea disciplinei.

Toată lumea este de acord că sistemul limbii stăpinit de copil la intrarea în școală este circumscris la limba vorbită de el și de cei din mediul înconjurător, deci, este incomplet și prezintă deosebiri mai mici sau mai mari față de limba literară vorbită, cu atât mai mult față de limba literară scrisă. Aceasta obligă ca studiul gramaticii să aibă un pronunțat caracter normativ, cu condiția ca mai întâi să se dea conceptului de corectitudine, de normă, accepția reală. Uneori, norma recomandată privește numai aspectul scris al limbii standard (desigur și din cauză că nu există o gramatică normativă a limbii vorbite standard). De exemplu, este considerat literar numai viitorul format din elementul auxiliar *voi, vei, va* etc. + infinitiv, iar cel format din elementul invariabil *o* + conjunctiv prezent, studiat abia în clasa a VII-a, este considerat popular, deci neadmis de normă, cu toată folosirea lui curentă în limba literară vorbită. În al doilea rând, pentru a face pe elevi să înțeleagă rostul înlocuirii unor forme cu altele în cazul utilizării limbii lor materne sub cele două aspecte normate deosebite: vorbit și scris, sînt necesare exemplificarea și descrierea caracteristicilor fiecăreia dintre forme în parte. De exemplu, în limba vorbită familiară, adjectivul demonstrativ post-pus se adaptează flexiunii adjectivelor calificative: masculinul are o singură formă pentru toate cazurile: N. Ac. *omul acesta, acela*; G. D. *omului acesta, acela*, în loc de *omului acestuia, aceluia*; forma de G. D. a femininului este specifică flexiunii nominale, nu celei pronominale: N. Ac. *femeia aceasta, aceea*; G. D. *femeii acestea, acelea*, în loc de *femeii acesteia, aceleia*. Justificarea formei cerute de norma literară se face numai prin raportarea la sistemul flexiunii pronominale. Apelul la cunoștințele acumulate și la raționament are puterea de convingere la care simpla interdicție nu va putea ajunge niciodată.

Modul dogmatic de predare a gramaticii o transformă într-un registru de definiții și reguli, de forme și relații, pe care elevii trebuie să le memoreze mecanic, fără să înțeleagă caracterul sistematic

al organizării limbii și nici faptul că limbajul este o componentă a comportamentului social, pe care individul trebuie să-l adapteze condițiilor variate de utilizare.

3. Eficacitatea redusă a metodelor didactice folosite

În încheierea observațiilor critice asupra actualului mod de predare a limbii materne în școală, trebuie să fie menționate și metodele specifice folosite în comunicarea cunoștințelor și în însușirea lor de către elevi. Acestea sînt analiza, numită gramaticală, și exercițiile, care constau din aplicații variate ale fiecăreia dintre cunoștințele predate.

În principiu, aceste metode ar trebui să îndeplinească sarcini diferite: prima, de cunoaștere a sistemului limbii și a mecanismelor de funcționare, a doua, de însușire a normelor și de cultivare a posibilităților elevilor de a folosi diferențiat aspectele și variantele stilistice ale limbii. Ele se reduc, de fapt, la o unică acțiune desfășurată în două etape: cunoașterea unei laturi a fenomenului lingvistic pe baza analizei lui și, apoi, exercițiul care cere simpla recunoaștere a aceluiași fenomen în contexte diferite din punctul de vedere al conținutului semantic, dar identice ca structură lingvistică.

Aplicațiile cu caracter creator, productiv, sînt aproape inexistente în practica școlară, majoritatea exercițiilor constînd din analize gramaticale — morfologice și sintactice —, iar cum morfologia ocupă spațiul cel mai mare în programa școlară, evident că exercițiile de recunoaștere a formelor sînt cele mai numeroase.

Modul de desfășurare a analizei gramaticale — ca mijloc de explicare și ca aplicație — este firesc să fie falsificat din capul locului din cauza bazelor improprii ale studiului limbii materne în școală. Numai o restructurare a principiilor și a organizării conținutului disciplinei va putea aduce modificări menite să adapteze metoda la specificul structural și funcțional al limbii.

În parte, tipologia exercițiilor de limbă are astăzi o bună bază teoretică în metodică predării limbilor străine, care le folosește în scopul cunoașterii și însușirii structurii noii limbi, lucru de care ar trebui să se țină seama în procesul de completare a cunoștințelor și, în genere, de descriere corectă a sistemului limbii materne.

În orice caz, ambele metode sînt obligate să țină seama în primul rînd de caracterul specific al elementelor cu care se lucrează, în al doilea rînd de particularitățile procesului de însușire a limbajului și de intuire a regulilor limbii și, în fine, de principalele scopuri urmărite prin introducerea limbii materne ca obiect de studiu în școală.

4. Obiecții și precizări cu privire la scopurile urmărite în predarea limbii materne

Abia după ce au fost analizate critic concepția și modul de organizare a studiului limbii materne în școală se pot aprecia mai bine obiectivele urmărite de programarea acestei discipline și măsura în care realizarea lor în timp util este posibilă, dacă se ține seama de raporturile de condiționare reciprocă dintre caracteristicile materiei de studiu și capacitatea intelectuală a elevilor.

În principiu, în predarea limbii materne se urmăresc trei obiective: cel **n o r m a t i v**, cel **d e s c r i p t i v** și cel **p r o d u c t i v**, fiecare dintre ele asumîndu-și o anumită arie de acțiune și sprijinindu-se, totodată, unul pe altul.

4.1. Așa cum s-a mai arătat, în situația prezentă, scopul **n o r m a t i v** este preponderent. Obiecțiile aduse caracterului **n o r m a t i v** al disciplinei nu atacă această preocupare a școlii, care este în bună parte justificată, ci concepția despre normă și limitele ei. Acțiunea **n o r m a t i vă** cea mai extinsă — și adeseori unică — rămîne învățarea ortografiei, la care se mai adaugă respectarea cîtorva reguli gramaticale (de obicei, a regulii acordului), interdicția folosirii la intervale scurte a aceluiași cuvînt etc. Deși modest, în cazul limbii române,

obiectivul însușirii normelor de scriere corectă nu este realizat nici deplin și nici la vremea necesară.

În primul rînd se poate observa o neglijare aproape totală a învățării regulilor de punctuație. Timpul extrem de redus acordat studiului sintaxei în genere, programarea sintaxei frazei aproape exclusiv în ultimii doi ani de studiu al limbii (mai exact în ultimele două-trei luni de școală ale claselor a VII-a și a VIII-a), cînd nu se mai face decît o prezentare rapidă a felurilor propozițiilor din fraza formată prin subordonare, elimină total aplicațiile care ar pune pe elevi în situația de a manipula în mod variat și repetat construcții mai ample și, de aici, de a-și însuși și regulile de punctuație aferente.

Învățarea ortografiei în sistemul actual de predare este condiționată absolut de cunoașterea teoriei gramaticale (mai exact a morfologiei), fapt care nu poate dirija procesul de învățămînt decît pe două căi la fel de greșite: ori limita ultimă a însușirii normelor ortografice este împinsă pînă la sfîrșitul clasei a VIII-a, ori se impune introducerea teoriei gramaticale încă din primele clase — a II-a sau a III-a —, propunere care contravine celui mai elementar criteriu psiho-pedagogic — acela al accesibilității.

Soluția care urmează să scoată practica școlară din această dilemă trebuie căutată în sugestiile pe care ni le oferă astăzi teoria limbii, și anume, punerea în acord a organizării într-un sistem unitar și corelat a componentelor structurii limbii și a capacității copilului de a-și însuși intuitiv regulile de funcționare a acestui sistem. Dacă ar fi comparate dificultățile enorme pe care copilul le-a învins într-o perioadă relativ scurtă — între vîrsta de 1 an și cea de 6 ani —, timp în care a achiziționat regulile unui sistem lingvistic foarte complicat, ca acela al limbii române, s-ar înțelege mai bine cît de nerentabile sînt eforturile făcute și timpul consumat pentru învățarea aproximativă a ortografiei.

Rezolvarea mai economică a acestui obiectiv ar face mai mult loc celorlalte acțiuni cu caracter normativ și productiv, de mai mare

importantă și utilitate, cum ar fi, de pildă, însușirea specificului sistemului limbii scrise și a particularităților diverselor ei variante stilistice.

4.2. Al doilea obiectiv al studiului limbii materne este de a face pe elevi conștienți de structura limbii și de modul cum se condiționează elementele ei componente. În practica actuală școlară, pornindu-se de la exemple, se procedează la formularea definițiilor unor unități și categorii lingvistice și apoi se trece la descrierea formelor pe care le au fiecare dintre ele în limba română.

Nu credem că sîntem prea departe de adevărata situație dacă afirmăm că elevii nu învață la limba maternă modul cum funcționează componentele ei în sistem și că despre acest lucru încep să devină conștienți abia o dată cu învățarea unei limbi străine.

Lăsînd la o parte caracterul aleatoriu al definițiilor, se pune întrebarea dacă elevilor între 8 și 14 ani li se poate cere să înțeleagă și să opereze cu noțiuni și categorii de dificultatea celor lingvistice¹⁶. În schimb, ceea ce se știe sigur e că orice copil a învățat să stăpînească sistemul limbii lui materne folosind-o, exersîndu-se — adesea ca într-un joc — în manipularea elementelor enunțurilor¹⁷. Acest lucru ar putea să sugereze o revizuire a felului în care trebuie aplicată metoda inductivă în scopul dezvoltării mecanismelor sistemului limbii. Mult mai adecvat ar fi să se plece de la exploatarea unor enunțuri concrete pentru a se ajunge la scheme

¹⁶ D. N. Bogoiavlenski, în *Despre trăsăturile caracteristice ale proceselor de abstractizare și generalizare în studiul gramaticii*, în *Probleme de psihologie*, I.S.R.S., 1959, p. 92—106, face observația foarte justă că noțiunile și categoriile lingvistice sînt „abstracții ale abstracțiilor”.

¹⁷ Cercetările asupra treptelor de achiziționare a limbajului observă că, în mare parte, copilul învață limba într-un fel de joc de structuri, supuse neconținut modificărilor. „Much of learning a language is a pattern-flexing game” spune E. H. Lenneberg în *A Biological Perspective of Language*, publ. în *New Directions in the Study of Language*, Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1966, p. 81.

generale, care reprezintă structuri de bază ale limbii¹⁸, iar în cadrul lor să fie puse treptat în funcțiune jocuri de opoziții, pentru a releva diferitele tipuri de unități și relațiile care se stabilesc între ele. În felul acesta, s-ar putea reduce la minimum terminologia și s-ar elimina dificultățile ridicate de formularea definițiilor. Chiar dacă elevii nu vor cunoaște decât o parte dintre structurile limbii și categoriile lingvistice cele mai generale, învățământul ar avea avantajul de a fi accesibil și corect și i-ar face pe elevi conștienți asupra modului cum folosesc sau cum trebuie să folosească ei înșiși limba. În comparație cu exercițiul care operează nemijlocit cu faptele de limbă, regulile și definițiile învățate pe de rost au o influență infinit mai mică asupra creșterii și cultivării capacității de exprimare a elevilor.

4.3. Deși se vorbește despre scopul productiv al studierii limbii materne, totuși, în afara acțiunii de îmbogățire a vocabularului, desfășurată neorganizat și nesistematic de-a lungul anilor de școală, nu există indicații precise despre contribuția efectivă pe care poate s-o aibă, de pildă, cunoașterea sistemului gramatical la dezvoltarea unor noi potențe de expresie. Există puține structuri și forme pe care copilul le învață după ce intră în școală, fără ca predarea să deosebească pe cele care aparțin limbii scrise de cele specifice limbii vorbite, nici pe cele care aparțin unor anumite stiluri. Deci, ca primă și cea mai importantă latură a obiectivului productiv este obligația de a-l învăța pe elev să cunoască variantele limbii pentru a le putea folosi corespunzător situației. Studiul sintaxei și al vocabularului, lectura textelor aparținând unor stiluri diferite, gama cât mai variată a compunerilor pot constitui coordonatele unui program special consacrat atingerii acestui scop.

*

* *

¹⁸ Pentru noțiunea de structură gramaticală (de bază), utilizată în scopuri didactice, cf. R. Michéa, *Les structures*, în *Revue des langues vivantes*, XXIX, 1963, p. 3—25; B. Pottier, *A propos des structures grammaticales fondamentales*, L.F.D.L.M., 32, 1965, p. 10—12.

Reliefind unele laturi negative ale rezultatelor obținute pînă acum de studiul limbii materne în școală, ne-am oprit mai mult asupra cauzelor care le determină, iar în încheiere am căutat să precizăm și să delimităm obiectivele reale ale acestei discipline. Subliniem, însă, încă o dată că elementul absolut necesar restructurării modului de predare a limbii materne, după ce se conturează clar concepția despre limbă și scopurile pe care le urmărește studiul ei în școală, rămîne o cît mai bună descriere a limbii române, fără de care nu se poate realiza o programă detaliată pentru fiecare treaptă de studiu.

**CONTRIBUȚIA CERCETĂRILOR
LINGVISTICE MODERNE
LA REVIZUIREA
BAZELOR PREDĂRII
LIMBII MATERNE**

Capitolul I

CONTRIBUȚIA TEORIEI LIMBII LA ÎNȚELEGEREA PROCESULUI DE ÎNSUȘIRE A LIMBII MATERNE

1. Noi relații între cercetarea lingvistică modernă și problemele învățămîntului

Problemele nevralgice ale predării limbii materne, ale căror cauze au fost mai bine înțelese pe măsura progreselor făcute de cercetarea lingvistică, au constituit obiectul nu numai al criticilor din partea specialiștilor, ci și al unor propuneri de restructurare adîncă a tuturor coordonatelor procesului de învățămînt: concepție, conținut, metodă. Contribuția psihologiei limbajului la dezvoltarea lingvisticii moderne, colaborarea dintre aceste două discipline în scopul de a elucidă chestiuni ca natura limbajului, modul de achiziție și evoluția lui paralel cu dezvoltarea fizică și psihică a copilului au fost determinante și pentru interesul arătat laturii aplicativ-didactice.

1.1. O încercare de a prezenta preocupările de acest fel de-a lungul unei perioade care precede secolul al XX-lea și continuă în zilele noastre ar însemna reluarea în bună parte a istoriei curentelor lingvisticii moderne, deoarece promotorii lor sînt lingviști de seamă.

Considerațiile respective sînt incluse în opere de mare importanță teoretică pentru lingvistică¹, dar autorii lor nu le-au tratat decît rareori în lucrări cu caracter special didactic². Întîlnim asemenea preocupări la o seamă de lingviști europeni și americani, care fie că s-au raliat într-un fel sau altul la școlile create în jurul operei lui F. de Saussure: la școala geneveză (ilustrată de mari lingviști

¹ Printre acestea se pot cita selectiv lucrări ca *Traité de stylistique française*, Heidelberg, 1909, și *Le langage et la vie*, Genève—Heidelberg, 1913, ale lui Ch. Bally; *La pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*, Paris, 1922, a lui F. Brunot, *Language, its Nature. Development and Origin*, London, 1922, și, mai ales, *The Philosophy of Language*, London, 1924, 1925 ale lui O. Jespersen. (Pentru a completa lista lucrărilor de acest gen, cf. în lingvistica românească Iorgu Iordan, *Lingvistica romanică. Curenți. Evoluție. Metode*, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1966, și N. Drăganu, *Istoria sintaxei*, S.R.L., Ser. I, Mem. 5, Buc., 1945).

O prezentare sintetică recentă face și B. Malmberg în *Les nouvelles tendances de la linguistique*, P.U.F., Paris, 1968.

² Este necesară o distincție între lucrări cu caracter metodic, cum sînt, de exemplu, cursul de metodologie ținut de F. Brunot la Facultatea de litere din Paris în anul univ. 1908—1909: „*L'enseignement de la langue française*”; F. Brunot și Borry, *Méthode de langue française*, Paris, 1913; Ch. Bally, *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, Neuchâtel-Paris, 1930; G. Galichet, *Méthodologie grammaticale. Etude psychologique des structures*, P.U.F., Paris, 1953; M. A. K. Halliday, A. McIntosh and P. D. Stevens, *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Longmans, Green and Co. Ltd., London, 1964; R. Quirk și A. H. Smith, *The Teaching of English*, Oxford Univ. Press, L.L.L. London, 1964; Owen Thomas, *Transformational Grammar and the Teacher of English*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1967; A. H. Marckwardt, *Linguistics and the Teaching of English*, Indiana Univ. Press, 1966; G. Court, *La grammaire nouvelle à l'école*, P.U.F., Paris, 1968 etc. și manuale școlare destinate profesorilor sau elevilor din clasele mici, mijlocii și mari de liceu, elaborate pe baza unor noi concepții lingvistice și metodice, cum ar fi *Abrégé de grammaire française*, Zürich, 1926, de A. Sechehaye, manual pentru școlile din cantonul Zürich, care ilustrează principiile din *La méthode constructive en syntaxe*, Rev. des lang. rom. LIX, 1916—1919, p. 44—76, sau *Grammaire expliquée de la langue française* (livre du maître), Bourrellier, Paris, 1956, de G. Galichet, care aplică pentru școală teoria lingvistică și metodică din *Essai de grammaire psychologique*, P.U.F., Paris, 1948, *Physiologie de la langue française*, P.U.F., „Que sais-je?”, Paris, 1949.

francezi), la școala lingvistică de la Praga, la școala structuralistă americană inițiată de Sapir și Bloomfield, fie că s-au izolat încercând să găsească rezolvări mai mult sau mai puțin originale problemelor teoretice ale lingvisticii și celor practice ale învățămîntului³. Întrucît puțini au fost lingviștii care au trecut de la considerații de principiu la aplicarea lor detaliată la aspectele concrete ale învățămîntului, se observă în ultimul timp că înșiși cei interesați direct — practicieni și cercetători ai problemelor învățămîntului — se străduiesc să găsească soluții noi în predare, folosind în acest scop una sau alta dintre teoriile lingvisticii moderne⁴. După părerea noastră, tocmai din această subordonare la o anumită teorie, ca și din încercarea de a construi o teorie ad-hoc⁵, decurg lacunele și dificultățile de aplicabilitate ale acestor din urmă lucrări.

1.2. Ceea ce interesează însă aici, mai presus de deosebirile și eșecurile parțiale, este că toate aceste încercări, deși își au originea în curențe diferențiate în timp și în spațiu, deși au adoptat metode de lucru deosebite, prezintă totuși cîteva trăsături comune. În primul rînd, soluțiile propuse izvorăsc dintr-o gîndire lingvistică asemănătoare, dacă nu identică, și anume din concepția structurală despre limbă, despre caracterul sistematic al organizării ei interne, despre necesitatea și obligația cunoașterii stadiului actual al fiecărei limbi. Cercetarea și descrierea sistemului limbii subliniază interdependența diverselor sale componente: sunete, forme și relații gramaticale, sensuri. Pentru mulți dintre acești cercetători, chestiunea cea mai importantă care rămîne să fie elucidată este sintaxa, ca axă

³ Ne referim, de pildă, la activitatea lui G. Galichet (v. nota 2) sau la aceea a lui L. Tesnière, care a aplicat analiza gramaticală preconizată în *Éléments de syntaxe structurale* (publicată postum, Klincksieck, Paris, 1959) la lecțiile de gramatică ținute de elevele Școlii normale de învățătoare din Montpellier.

⁴ Lucrările citate la nota 2, ale lui Owen Thomas și Georges Court, sînt cele mai recente încercări de acest fel. Ambele folosesc teorii lingvistice moderne; de pildă, O. Thomas adoptă concepția transformaționalistă a lui Chomsky.

⁵ De exemplu, lucrările lui G. Galichet; de asemenea, inconsecvențe prezintă și încercarea lui G. Court, *La grammaire nouvelle à l'école*, în care se adoptă concepția funcțională a lui A. Martinet.

principală a raporturilor dintre forma de expresie și conținutul exprimării. În fine, conștienți de condiționarea psihică și socială a limbajului, ei își pun problema cunoașterii trăsăturilor specifice, a particularităților de sistem ce caracterizează diferitele utilizări ale limbii.

În genere însă, atitudinea oficială a școlii față de teoriile lingvistice moderne — și față de încercările de restructurare a predării limbii materne — este fie cea de ignorare, fie cea de respingere. Există și motive întemeiate, care explică cel puțin cea de a doua atitudine. Mai întâi sînt motive care ar putea fi numite de natură externă: mulțimea acestor teorii și dificultatea abordării lor, dificultate crescută și din pricină că fiecare teorie și-a creat o terminologie proprie. Alte motive au o explicație mai profundă: fiecare teorie în parte nu rezolvă decît unele probleme ridicate de complexitatea fenomenului lingvistic (ceea ce școala nu-și poate îngădui); mai mult, aplicarea concretă a unor teorii și metode de cercetare la aceeași limbă ducînd la descrieri diferite dezorientează și-l îndepărtează pe autorul de manuale și pe practician de la tot ce se abate de la linia ortodoxă.

1.3. Și totuși, deasupra acestor incongruențe rămîne cîștigul unui ansamblu de principii și metode, care cu greu mai pot fi astăzi contestate, deoarece între lingvistica modernă și cea tradițională există o continuitate firească, tot mai evidentă în cele mai recente cercetări și aplicații ale lingvisticii⁶. Este, de asemenea, inadmisibilă respingerea *de plano* a tot ce a adus mai bine de o jumătate de veac cercetarea științifică. Introducerea unor metode moderne de predare a matematicilor este un exemplu convingător de receptivitate a școlii la progresele științei.

Însușirea principiilor fundamentale ale lingvisticii moderne și a unor metode menite să facă mai clare structura și mecanismele limbii devine astăzi absolut necesară pentru a scoate din impas stu-

⁶ E suficient, în acest sens, să se menționeze firele care leagă teoria gramaticilor generative-transformaționale de *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal* din 1664, de opera lui W. von Humboldt, a lui Saussure, a lui O. Jespersen, L. Bloomfield și Z. Harris.

diul limbii materne în școala noastră. Adoptarea lor nu înseamnă o răsturnare totală a conținutului predării limbii române, ci perspectiva unei mai bune organizări a cunoștințelor și, pe cât posibil, orientarea în sensul valorificării lor cât mai mari. Nu este necesară și nici avantajoasă o schimbare a terminologiei gramaticale tradiționale, cu care, de altfel, operează încă cei mai mulți dintre specialiști.

În esență, ceea ce trebuie îndeosebi restructurat este atitudinea profesorului și, în raport cu ea, aceea a elevilor față de ce înseamnă studiul limbii materne și ce consecințe trebuie să aibă această disciplină pentru formația celor din urmă.

2. Natura limbajului și caracteristicile limbii ca instrument de comunicare

Progresele înregistrate de lingvistica generală, de psihologia limbajului și, recent, de psiholingvistică au făcut să devină mai clare din punct de vedere teoretic și, în parte, pe plan aplicativ-practic unele principii esențiale pentru predarea limbilor maternă și străine. În primul rând, se conturează tot mai precis concepte ca acelea de limbă și vorbire, de limbaj; de asemenea, se cunosc mai bine mecanismele limbii, care îi permit să funcționeze ca mijloc de comunicare între membrii aceleiași comunități lingvistice.

2.1. Actul de comunicare, considerat din punctul de vedere al lingvistului, se relevă cu o dublă existență: una externă — vorbirea —, ca realizare concretă, individuală, și alta internă sau virtuală — limba —, ca sistem organizat al elementelor sale componente, guvernat de reguli practice și recunoscute de toți membrii comunității.

Teoria informației — prin comparație cu mecanismele transmiterii mesajelor în telecomunicație — ajută la precizarea caracteristicilor fiecăreia dintre cele două forme de existență ale fenomenului lingvistic și la explicarea modului cum funcționează ele în procesul comunicării. Limba este codul după care se organizează mesajul,

respectiv vorbirea, și cu care se confruntă fiecare element al mesajului pentru a-i desprinde sensul⁷.

Imediat ce se iau în considerație condițiile obișnuite în care are loc comunicarea între oameni, la această relație dicotomică se adaugă încă două componente: atitudinea locutorului (și a colocutorului), cât și presiunea unui anumit context socio-cultural, completându-se astfel imaginea despre acest atribut specific ființei umane.

Limbajul — noțiune folosită în psihologie — însumează procesele care caracterizează întreaga activitate psihică de însușire și de folosire a limbii, inerentă oricărui individ integrat într-o comunitate socială⁸.

Raportarea acestui mod de a concepe fenomenul lingvistic, cu implicațiile sale psihice și sociale, la problema cu atâtea necunoscute a achiziționării limbii materne (sau, în genere, a primei limbi) permite să se înțeleagă din ce în ce mai bine ce relații se pot stabili între datele științei limbii și acțiunile organizate și desfășurate de școală, în scopul de a crește capacitatea lingvistică a copilului și de a-l determina ca, pe baza cunoașterii explicite a sistemului limbii sale materne, să-și însușească și să respecte norme de utilizare diferențiată, convenite de comunitate.

2.2. Achiziționarea limbajului — capacitatea de folosire a limbii materne — este aproape încheiată în pragul școlarității. Dacă nu se cunoaște exact cum se realizează acest proces, ne sînt cunoscute unele dintre caracteristicile fenomenului⁹ și, în funcție de datele pe care ni le furnizează studiile despre limba respectivă, este posibilă o apreciere tot mai sigură asupra nivelului atins de vorbirea copilului și, prin aceasta, asupra gradului de însușire a sistemului limbii.

⁷ A. Martinet, *Éléments de linguistique générale*, A. Colin, Paris, 1960, 4-e éd., 1964, p. 30.

⁸ T. Slama-Cazacu, *Introducere în psiholingvistică*, Ed. Șt., Buc., 1968, p. 44—45.

⁹ Unele date privitoare la structura gramaticală a limbajului copiilor de vîrstă imediat anterioară școlarității le oferă lucrarea T. Slama-Cazacu, *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză*, Ed. Acad. RPR, Buc., 1957, cap. V.

Lingvistica și psihologia limbajului au emis diverse teorii cu privire la caracteristicile limbii folosite de copil după încheierea primei etape a procesului natural de achiziționare a limbajului¹⁰. Aceste teorii, recunoscute tacit sau aduse ca argumente *pro domo*, ne interesează aici numai din punctul de vedere al repercusiunilor asupra concepției care dirijează predarea limbii materne în școală. Tradiția școlii vechi, care se prelungește încă și astăzi în multe privințe, le-a ignorat, păstrându-și neschimbate obiectivele normative, născute din sarcina de a-l învăța pe copil să citească și să scrie. Concepția romantică, după care o dată intrat în școală — în afara tehnicii cititului și a scrisului — copilul nu mai are nevoie să studieze limba maternă, deoarece o stăpânește deja, predarea gramaticii fiind doar o pierdere de timp, nu a avut decât slabe și sporadice ecouri în organizarea procesului de învățămînt. Ea a făcut pe unii scriitori ca Anatole France¹¹, I. Creangă și B. St. Delavran-

¹⁰ Bolinger, D., *Aspects of Language*, Harcourt, Brace & World Inc., New York, 1968, p. 7—8: „Without disparaging the truly phenomenal control of an enormously complex system that six-year olds do achieve, we must realize that no limit can be set and that learning by the same old processes continues through life, though at a rate that diminishes so rapidly that well before adolescence it seems almost to have come to a stop. It might be described as a curve that starts by virtually touching infinity and ends by approaching zero” (se dă o diagramă care ilustrează ideea).

„If learning never ceases, it follows that a language is never completely learned. There is always someone who knows a bit of it that we do not know. In part this is because with the experimental and inventive way in which learning is done, no two people ever carry exactly the same network of shapes and patterns in their heads”. Autorul insistă (în nota 2 de la p. 7) că observația privitoare la stăpînirea incompletă a limbii se referă atît la vocabular — ceea ce era firesc — cît și la gramatică. Afirmația se bazează pe cercetările asupra greșelilor de limbă scrisă la elevii claselor a 9-a și a 10-a (D. R. Bateman, *The Effects of a Study of a Generative Grammar upon the Structure of Written Sentences of Ninth and Tenth Grades*, Ohio State University, 1965, în *Linguistics*, XXVI, 21—22, 1966).

¹¹ A. France, *Pierre Nozière*, Calman-Lévy, Paris, p. 146; „Apprendre dans un livre aux écoliers leur langue natale est quelque chose de monstrueux quand on y pense. Etudier comme une langue morte une langue vivante, quel contresens! Notre langue c'est notre mère et notre nourrice; il faut boire à même. Les grammaires sont des biberons”.

cea, A. Vlahuță, I. Slavici¹² ș.a. să combată direct sau indirect modul tradițional în care copiii erau obligați să acumuleze cunoștințele de gramatică.

Raportul exact dintre sfera de achiziție a limbii materne în perioada preșcolară și întreg sistemul limbii, cu variantele pe care le prezintă utilizarea ei, se deslușește treptat. Premisele generale sînt puse astăzi; urmează ca pentru fiecare limbă în parte să se culeagă datele complete privind caracteristicile lexico-gramaticale ale limbii folosite de elevi la diverse niveluri de vîrstă (corespunzătoare unor anumite etape școlare), iar, pe de altă parte, să se realizeze o descriere amănunțită a deosebirilor dintre aspectele vorbit și scris, dintre nivelurile — familiar și îngrijit — ale limbii respective. În momentul de față se poate spune cu mai multă siguranță că sistemul lingvistic stăpînit de copil este nu numai inherent lacunar, ci și profund marcat de condițiile evoluției psihice, de cele ale mediului geografic, socio-cultural etc.

2.3. Observațiile făcute asupra modului cum își însușește copilul limba maternă și diversele concluzii la care s-a ajuns au și ele importanță pentru acțiunea școlii, care trebuie să se sprijine, pe cît posibil, pe aptitudini existente și să le cultive în continuare, să-și adapteze metodele de predare specificului de receptare al copilului.

În genere, lingviștii și psihologii au fost la început de acord că achiziționarea limbajului are la bază un proces de imitație¹³. Copilul își însușește sistemul limbii materne auzind și repetînd mereu enunțuri variate, dar construite după un număr limitat de tipare sau modele. În vorbirea sa personală, el reproduce unul sau altul dintre modelele cunoscute. Teoria comportamentului, promovată de școala americană (psihologul B. F. Skinner și lingvistiul L. Bloomfield), consideră că procesul de însușire a structurilor limbii materne este un act mecanic bazat pe relația stimul-reacție. În parte constatarea este

¹² Cf. I. Cremer, *Scriitorii noștri și problemele școlii*, ESDP, Buc., 1956, *passim*.

¹³ Concepția mecanicistă despre procesul de însușire a limbajului a fost preluată și întărită de structuralismul lingvistic american și de teoria behavioristă a lui Skinner.

reală; se observă adesea că în vorbirea copiilor apar elemente lexicale și construcții care aparțin exclusiv limbii folosite de adulți, deci ele sînt memorate în anumite contexte situaționale și reproduse în condițiile repunerii vorbitorului în aceleași situații.

Pe teoria imitației și a comportamentului s-au axat metoda directă și cea a pattern-drills-urilor în predarea limbilor străine. În predarea limbii materne nu s-a făcut niciodată apel la o teorie a imitației pentru a fundamenta o metodă sau alta¹⁴.

Această teorie, totuși, nu putea explica în mod satisfăcător capacitatea creatoare de gîndire și de expresie, dovedită de copil în cursul dezvoltării sale fizice și psihice. De-a lungul existenței lor, oamenii nu reproduc formule gata făcute și învățate mecanic, ci construiesc — folosind desigur lexicul cunoscut și anumite tipuri de combinare sintactică proprie limbii lor — mereu alte propoziții și fraze noi. Acest lucru a fost confirmat și de limitele metodei pattern-drills-urilor în învățarea limbilor străine¹⁵, care nu poate duce la formarea unui potențial creator, capabil de adaptare la cerințe și situații noi.

Ca o reacție împotriva acestei teorii și a structuralismului mecanicist, care vede în organizarea limbii numai latura static-formală, constatată și descrisă pe baza unui corpus dat de limba vorbită sau scrisă, își face tot mai mult loc în lingvistica actuală ideea că trebuie să existe o explicație pentru capacitatea creatoare a omului de a utiliza într-o infinitate de variante modelele de bază ale limbii. Reactualizînd și interpretînd în acest sens vederile unor filosofi ca

¹⁴ Repetarea mecanică, memorarea regulilor, exercițiile de copiere etc. sînt practici vechi, derivații scolastice ale unui principiu pedagogic valoros, acela al repetării, al reluării în timp a cunoștințelor.

¹⁵ După douăzeci de ani de practică a așa-numitei metode New-Key în predarea limbilor străine, lingviști, psihologi și profesori de limbi străine, adunați în 1964 la Seminarul de vară al Universității din Indiana, apoi la Conferința Internațională pentru învățarea limbilor străine moderne, de la Berlin, din același an, au analizat cauzele eșecurilor și au preconizat noi direcții, bazate pe cercetări recente în lingvistică și psiholingvistică; (publ. în vol. *Trends in Language Teaching*, ed. de A. Valdman, McGraw-Hill Book Company, New York, 1966).

Descartes și Humboldt asupra relațiilor dintre gândirea umană și limbă, N. Chomsky încearcă să demonstreze existența unui sistem de reguli de generare și de transformare, care permit vorbitorului să-și elaboreze creator exprimarea, să treacă de la o structură la alta, de la un tip de enunț la altul. Premisele gramaticilor generative transformaționale corespund situației reale în ceea ce privește achiziționarea limbajului: creșterea posibilităților de exprimare ale copilului nu se poate explica numai prin imitație, în afară de această cale trebuie să admitem existența unor factori care urmează să fie făcuți cunoscuți și care sînt intim legați de limbă ca organizare¹⁶ și de ființa umană capabilă să-și organizeze limbajul. Insistînd asupra faptului că intuiția lingvistică a copilului nu are un caracter mecanic și limitat numai la forme și construcții deja întîlnite, ci se dovedește capabilă să manipuleze reguli cu ajutorul cărora realizează creator mesaje și apreciază mesajele receptate, N. Chomsky formulează — oarecum în paralelă cu conceptele de limbă și vorbire — o teorie despre mecanismul limbajului în general¹⁷. În termenii teoriei chomskiene, performanța reprezintă manifestarea concretă, în acte de comunicare și de interpretare a mesajelor, a capacității lingvistice. Chomsky subliniază că limba este folosită în mod co-

¹⁶ Totuși, regulile de transformare nu trebuie concepute ca descriind un proces psihologic, ci ca formule care explicitează relații de structură ale limbii. E. Bach, *An Introduction to Transformational Grammars*, New York, 1964, p. 64, precizează: „Transformations are often erroneously conceived to be direct descriptions of processes that a speaker follows in constructing sentences (the same statement holds for generative theories as a whole). The investigations of how speakers actually construct or understand sentences is properly the concern of psychology or psycholinguistics. Although it is probable that a refined theory of linguistic structure will be relevant to such a study, a grammar does not provide a direct model for the speaker (or the learner). A transformation is basically a statement of certain relation holding between structures in a grammar. It is introduced because such a rule can do things which simpler rules cannot do (or can do only in a clumsy manner)“.

¹⁷ N. Chomsky, *Review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour*, în *Language*, 35, 1959, p. 26—58.

rect¹⁸, ținând seama, bineînțeles, de condițiile specifice ale vârstei și cele socio-culturale ale mediului de formație și, în mod *creator*, deci de fiecare dată în alt fel. În funcție de aceste caracteristici trebuie apreciată și c o m p e t e n ța — gramatica internă sau codul — pe care copilul și-a însușit-o și de care se folosește pentru construirea mesajelor proprii și pentru înțelegerea și aprecierea corectitudinii — în sensul admis — a mesajelor receptate.

Teoria lui Chomsky completează într-un anumit fel imaginea despre facultatea limbajului la om, în genere, și, în ceea ce ne interesează, la copil, îngăduindu-ne să formulăm ipoteza că acesta posedă aptitudini care-l fac capabil să intuiască fenomenele lingvistice și chiar să le analizeze¹⁹. S-ar mai putea adăuga — tot ca o concluzie pe marginea acestei teorii — că orice încercare de creștere, de dezvoltare și de completare a capacității lingvistice a elevilor trebuie să urmărească întărirea, completarea și elasticitatea sistemului lor lingvistic — cu alte cuvinte a competenței lor — și, deci, că studiul gramaticii limbii materne este necesar, cu condiția să dobândească o eficiență cel puțin similară aceleia care a precedat procesul dirijat de învățare.

¹⁸ Conceptul de corectitudine nu trebuie înțeles în acest context drept conformare la norma gramaticală, ci răspunzând cerințelor mai largi de mesaje înțelese și acceptate de purtătorii aceluiasi cod; de exemplu, dintre enunțurile:

- (a) N-o voi mai vedea niciodată.
- (b) Nu voi mai vedea-o niciodată.
- (c) N-o voi mai vedea-o niciodată.
- (d) Nu voi o mai vedea niciodată.

(a) este conform normelor limbii literare, (b) și (c) reprezintă, primul, o formă tot corectă, recunoscută ca atare de *Gramatica limbii române* (vol. I, p. 141), al doilea, o abatere de la normă, dar înțeles și acceptat de colocutori, în schimb (d) nu poate fi acceptat decât cel mult dacă este emis de un străin.

¹⁹ v. exemple în cap. citat din T. Slama-Cazacu, *Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză*, sau exemplul din N. Brooks, *Language and Language learning*, Harcourt, Brace, New York, 1960, p. 52—53, în care copiii explicitează valoarea spațială și cea temporală a unei prepoziții ca *sub* (engl. *under*).

3. Prezentarea componentelor limbii organizate în sistem

Din comparația amintită mai sus între modul cum funcționează sistemele de transmitere a mesajelor și comunicarea cu ajutorul limbii rezultă atât analogia ce se poate face între limbă — cod — și vorbire — mesaj, cât și constatarea caracterului sistematic al limbii, însușire absolut necesară oricărui mijloc de comunicare.

3.1. Ideea fundamentală a lingvisticii moderne despre limbă ca organizare în sistem, potrivit anumitor principii de structură, poate fi înțeleasă mai bine dacă se ține seama că limba este alcătuită din unități și relații care îi sînt proprii și care se organizează într-un mod de asemenea specific²⁰. Caracterul structural și sistematic al limbii se dezvăluie pe măsură ce sînt puse în evidență tipurile de unități și de relații caracteristice pentru fiecare limbă, pe măsură ce se descoperă raporturile care se stabilesc între unitățile de același fel, din același plan sau nivel și din planuri sau niveluri diferite. Concepția de bază despre organizarea structurală a componentelor limbii este expusă de Saussure²¹, care descrie cele două tipuri de relații: sintagmatice și paradigmatică. Între ele există un raport de interdependență, în sensul că apariția oricărui element pe fiecare dintre cele două coordonate este condiționată de prezența anumitor alte elemente și, în același timp, le condiționează apariția. Preconizarea acestei interdependențe dintre posibilitățile de combinare pe axa sintagmatică (care nu trebuie limitată neapărat la relațiile sintactice) și cele de înlocuire (de substituție) în axa paradigmatică a unui element cu altul aparținînd aceleiași categorii (care nu se reduce la formele flexionare) face și mai clară concepția lui Saussure

²⁰ E. Beneveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris, 1966, p. 27: „Quand les linguistes ont commencé à l'instar de Ferdinand de Saussure à envisager la langue en elle-même et pour elle-même, ils ont reconnu ce principe qui allait devenir le principe fondamental de la linguistique moderne, que la langue forme un système...”

²¹ F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, éd. 1967, p. 170 ș.u. Cap. V. *Rapports syntagmatiques et rapports associatifs* (N.B. Am adoptat termenul „paradigmatic” în loc de „asociativ”, primul fiind curent folosit astăzi) și Cap. VI, *Mécanismes de la langue*.

despre inconsistența unei tratări separate a morfologiei și a sintaxei²² și, în genere, a izolării artificiale a componentelor fenomenului lingvistic.,

Pornindu-se de la acest postulat, în câmpul lingvisticii moderne s-au formulat diverse teorii cu privire la numărul nivelurilor și, respectiv, tipurilor de unități specifice limbii. O prezentare simplificată ar raporta la compartimentările lingvisticii tradiționale (fonetică și / sau fonologie, vocabular, gramatică sau morfologie și sintaxă) cele două planuri sau articulații²³, în care se organizează unități cu dublă față: formă și conținut, din lingvistica structurală. Deosebirile de interpretare au provenit din modul cum unitățile sau fațetele lor erau sau nu considerate ca aparținând sistemului limbii, ca structurate (foneme, morfeme) sau ca amorfe (masa sonoră și sensul).

În scopul descrierii structurii limbii și al delimitării tipurilor de unități specifice fiecărui nivel au fost folosite două căi: una sintetică — de la nivelul inferior la cel superior (de la fonem la cuvânt sau sintagmă și enunț) — și alta analitică — de la enunț la fonem. Dezvoltarea mai timpurie a fonologiei structurale și dificultățile ridicate de segmentarea enunțurilor au determinat pe mulți lingviști să adopte prima cale.

3.2. Insuficiența tratării sintaxei și absența preocupărilor pentru latura semantică a structurii limbii erau carențele principale ale majorității descrierilor structurale și tot ele au fost în mare parte cauza neîncrederii arătate de practica predării limbii materne noilor

²² i d., *ibid.*, p. 185: „... formes et fonctions sont solidaires, et il est difficile, pour ne pas dire impossible, de les séparer“.

²³ A. Martinet, *Eléments...* p. 17—19, § 1—8, *La double articulation du langage*. Autorul include în prima articulație unitățile numite *moneme* — semne minimale care comportă un sens „signifié“ sau o valoare și un „signifiant“ — manifestare concret sonoră. Aceasta din urmă e alcătuită din unități ale celei de a doua articulații, numite *foneme*.

La Z. Harris, reprezentant al structuralismului american, tipurile de unități — și deci planurile — se reduc tot la două: fonemele și morfemele.

teorii lingvistice²⁴. Descrierea structurii gramaticale a limbii propusă de Chomsky²⁵ include trei componente, și anume: în principal o componentă sintactică, care pune în relație mediată o componentă semantică cu o componentă fonologică. Gramatica unei limbi înseamnă descrierea tuturor regulilor (mecanismelor) fonologice, sintactice și lexicale necesare formulării oricăror și oricîtor enunțuri corecte (din punct de vedere gramatical și semantic) și, în același timp, aprecierii ca valabile a enunțurilor receptate. Sintaxa — concepută ca abstractă și formală — constituie componenta fundamentală, deoarece ea mijlocește interpretarea semantică (a structurii de adîncime) și interpretarea fonologică (a structurii de suprafață). Componenta semantică este inclusă în sistemul gramatical al limbii, datorită rolului ei relevant în organizarea și interpretarea structurilor²⁶.

Din punctul de vedere al predării limbii materne, această descriere promite să fie mai avantajoasă, deoarece are ecouri în gramatica internă stăpînită de copil încă din perioada anterioară școlarității și, în plus, poate depăși în unele cazuri capacitatea explicativă (și, deci, și normativă) a gramaticii tradiționale²⁷. În afară de faptul că ajută la distingerea enunțurilor formulate corect de cele

²⁴ Așa se explică și primirea foarte favorabilă făcută de practicieni și de cercetătorii în domeniul metodelor de predare teoriei gramaticilor generativ-transformaționale. Adesea, însă, îmbrățișarea acestei teorii nu este fundată pe o reală înțelegere a raporturilor ei cu procesele psiho-pedagogice ale învățării gramaticii limbii materne în școală (v. mai sus observația lui E. Bach).

²⁵ N. Chomsky, *Syntactic Structures*, Mouton, La Haye, 1957; id., *Current Issues in Linguistic Theory*, Mouton, La Haye, 1964; id., *Aspects of the Theory of Syntax*, The M.I.T. Press., Cambridge, Mass. 1965.

²⁶ Pentru cunoașterea problemelor de bază se poate consulta o bibliografie românească, din care cităm aici: E. Vasiliu — Sanda Golopenția-Eretescu, *Sintaxa transformațională a limbii române*, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1969. O expunere amănunțită face N. Ruwet, în *Introduction à la grammaire générative*, Plon, Paris, 1967.

²⁷ Se știe că în atingerea acestui scop gramatica tradițională este ajutată de competența vorbitorului nativ; dovadă sînt situațiile în care e greu să se explice unui străin de ce o anumită regulă nu se aplică în construcția unui anumit enunț, că trebuie să apeleze la alte reguli decît la cele general prevăzute.

greșite, contribuie la elucidarea altor cazuri, cum ar fi deosebirea de structură a unor enunțuri aparent similare, dar care fie că sînt ambigue (de exemplu, enunțul: *ți-a citit scrisoarea*, care poate reprezenta: sau a) C.I. + Vb. + C.D., sau b) Atr. pron. Dat. + Vb. + C.D.), fie că o interpretare semantico-sintactică corectă descoperă existența unor diferite structuri (de exemplu, *vînzătorul măsoară stofa*: G.N. + G.V. ($\rightarrow V_t + C.D.$) și *stofa măsoară o lungime*: G.N. + G.V. ($\rightarrow V_i + \text{Circ.}$). La rezolvarea unor asemenea dificultăți conlucrează principii de concepție și de procedură.

Pentru un stadiu încă neclar și, în orice caz, prematur de aplicare în practica predării a teoriei gramaticilor generative transformazionale, propunem să fie reținute doar acele sugestii de metodă care să ducă la punerea în acord a descrierii (componentă și funcționare) sistemului limbii materne cu intuiția lingvistică a locutorului nativ și să contribuie, astfel, la a o face mai ușor înțeleasă.

Dintre ele reținem:

a. procedeul analizei propuse de Chomsky și al reprezentării prin scheme sub formă de arbore „diagram-tree” (o variantă a analizei în constituenți imediați), care să le dezvăluie elevilor modul de organizare a componentelor limbii;

b. practicarea unor operații de transformare²⁸, de trecere de la un tip de structură a enunțului la altul, care să le releve elevilor mecanismele de funcționare a limbii și să-i pună în situația de a le utiliza în mod deliberat, potrivit cerințelor comunicării;

c. în fine, pentru a conduce gîndirea elevilor spre treapta de abstractizare necesară înțelegerii modului cum se structurează enunțul, este indicată utilizarea acelor operații, desprinse din înseși me-

²⁸ Subliniem încă o dată că nu propunem să fie introduse în predarea gramaticii în școală operațiile care aplică regulile de transformare, ci doar să se țină seama de faptul că asemenea reguli reprezintă mecanisme ale limbii care permit locutorului trecerea de la un mod de structurare a enunțului la altul. Avantajul ar fi scăderea considerabilă a inventarului de forme pe care trebuie să și-l însușească elevul, acestuia lămurindu-i-se resorturile care fac ca instrumentul de comunicare să aibă mobilitate și varietate.

canismele de funcționare a limbii, care constau din trecerea de la enunțuri autonome concrete, foarte variate ca structură fonologică și conținut informațional, la formule de structură (sintactică) din ce în ce mai generale. O primă treaptă ar fi folosirea substitutelor (pronume și adverbe pronominale), care păstrează doar acei indici sintactici și semantici necesari interpretării corecte a enunțului.

3.3. Prima consecință a adoptării acestei poziții este introducerea unui nou mod de analiză și de descriere a enunțurilor-tip, pe baza cărora să fie delimitate și precizate elementele componente ale fenomenului lingvistic și relațiile dintre ele²⁹. Propunerea de a proceda de la exemple de enunțuri (propoziții și fraze) concrete la structuri generale și abstracte se acordă cu principiul psihopedagogic al accesibilității (la fel, va fi obligatorie introducerea treptată — pentru a fi analizate și înțelese — a unor structuri din ce în ce mai complexe și, evident, mai dificile).

Analiza în constituenți imediați³⁰ stă la baza majorității descrierilor structurale ale organizării elementelor limbii în enunț. Între acest fel de analiză și analiza gramaticală tradițională sînt multe trăsături comune, dar și unele deosebiri care decurg din concepția că între elementele componente ale limbii se stabilesc anumite relații de interdependență. Spre deosebire de analiza gramaticală practică în spirit tradițional, care separă sintaxa de morfologie și pe aceasta din urmă de realizarea concretă sonoră (și de reprezentarea grafică), descrierea structurală este un continuum: de la întreg

²⁹ Ideea de la care pornește această propunere este cuprinsă în definiția pe care Chomsky o dă limbii (*Syntactic Structures*, p. 13): „/A language is/ a set (finite or infinite) of sentences, each finite in length and constructed out of a finite set of elements“. Așadar, limba română este alcătuită dintr-un număr infinit de enunțuri. Fiecare enunț este construit dintr-un număr relativ limitat de elemente care urmează să fie cunoscute, împreună cu modalitățile de construcție, cu ajutorul predării gramaticii.

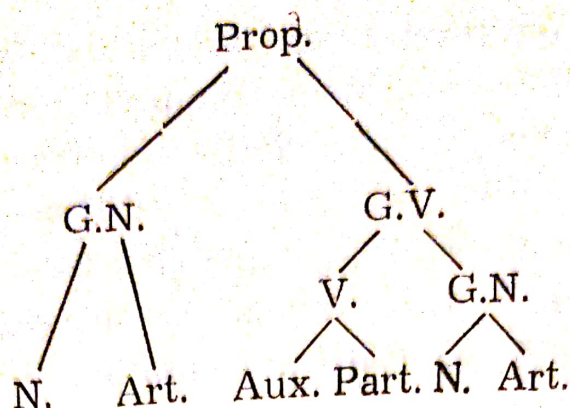
³⁰ R. S. Wells, *Immediate Constituents*, în *Reading in Linguistics*, ed. by M. Joos, New York, 1958, p. 186—207 (apărut în 1947 în *Language*, XXIII, p. 81—117).

— enunț autonom (propoziție sau frază) — la ultimele unități semnificative — morfemele — și apoi la unități fonologice. Cunoașterea acestor planuri și, mai ales, a relațiilor dintre ele este utilă pentru înțelegerea și stăpânirea normelor de utilizare corectă a acestui instrument de comunicare. Descompunerea treptată în segmente care reprezintă părți constitutive imediate și care pot fi înlocuite cu alte segmente, aparținând aceluiași tip de unitate și aceluiași nivel, pune în evidență structura abstractă a enunțului și permite ca funcțiile și relațiile gramaticale să fie definite prin ele înseși. Scopul esențial al analizei structurale este să demonstreze că o mulțime de enunțuri, oricare ar fi ele ca sens și realizare materială, pot fi reduse la aceeași structură și că același tip de constituenți poate apărea în diferite locuri în același enunț (fapt care duce la o treaptă superioară de generalizare).

Reprezentarea grafică propusă de Chomsky are forma unui arbore, în care constituenții (nodurile) merg descrescând de la Prop. la G.N. și G.V., de la acestea la V., N., Art., Adj. etc. și apoi la descompunerea în radicale și afixe. Această indicare succesivă a constituenților nu mai face necesară distincția între funcție sintactică și parte de vorbire, reducând astfel procedura complicată tradițională care separa sintaxa de morfologie. De exemplu, dacă Prop. este întregul și constituenții săi imediați sînt G.N. și G.V., iar V_t este urmat de un complement direct, relația dintre acestea din urmă ($V_t + G.N.$) se definește prin simplul fapt că acest al doilea G.N. ocupă o poziție inferioară în raport cu primul G.N. (din nodul care leagă G.N. + G.V. direct la Prop.). Din punctul de vedere al reprezentării (nu și al interpretării), ameliorarea merge în sensul analizei tradiționale³¹.

Un enunț simplu ca: Profesorul a corectat caietele, are următoarea schemă:

³¹ Se stabilesc în ierarhia relațiilor dintre constituenții propoziției trepte oarecum similare gradelor de subordonare din structura frazei, așa cum le distinge analiza tradițională a frazei formate prin coordonare și subordonare.



Aportul esențial al descrierii structurale propuse de Chomsky îl constituie regulile de rescriere, sau mai simplu regulile gramaticale care indică din ce este alcătuit fiecare constituent (de exemplu, $G.V. \rightarrow V_i$, sau $\rightarrow V_t + G.N.$); o asemenea descriere a structurilor de bază ale unei limbi (ale limbii române, în speță) este sarcina gramaticii generative³².

Chomsky a ameliorat analiza în C.I. practică de structuraliști, în sensul evitării unor confuzii provocate de forme aparent identice, dar cu interpretare sintactico-semantică diferită, așa cum s-a arătat mai înainte.

Caracteristică pentru analiza și descrierea gramaticii generative-transformaționale este introducerea unor indicatori (reguli de subcategorizare) care se aplică elementelor lexicale, specificînd trăsături inerente (cum ar fi $\pm$ animat; $\pm$ uman; $\pm$ abstract; $\pm$ pluralitate), sau trăsături contextuale V_i ; V_t). În predarea limbii române ca limbă maternă, intuiția lingvistică a copilului poate face uneori inutilă precizarea acestor trăsături pentru un lexic familiar; în schimb, problema devine importantă pe măsura introducerii unui lexic nou, care poate fi pus de vorbitor în relații incompatibile cu trăsăturile sale inerente sau contextuale.

O descriere sintactică trebuie să poată preciza modul de organizare a unităților unui enunț ambiguu, ținînd seama de interpretarea semantică dată de emițător (sau rezultată pentru receptor din situația

³² Cf. E. Vasiliu, S. Golopenția-Eretescu, *op. cit.*, cap. III, *Reguli de structură a frazei*, p. 67—145.

concretă). De exemplu, pentru un enunț ca *profesorul cere caietul elevului*, descrierile pot fi:

A. Prop. $\rightarrow$ G.N₁ + G.V.

G.V. $\rightarrow$ V. + N_{ac.} + N_{dat.} sau

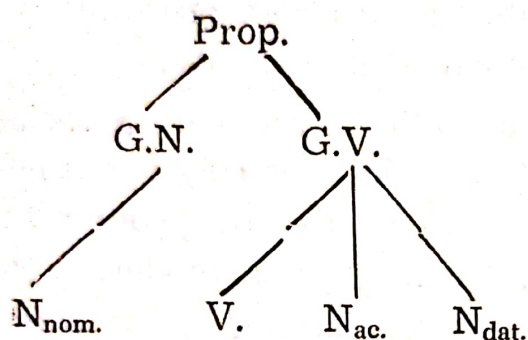
B. Prop. $\rightarrow$ G.N₁ + G.V.

G.V. $\rightarrow$ V. + G.N₂

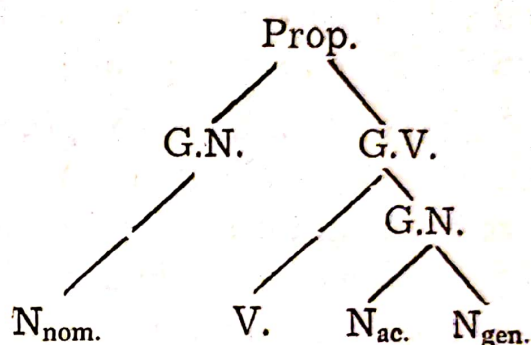
G.N₂ $\rightarrow$ N_{ac.} + N_{gen.}

iar reprezentările în schemă:

A.



B.



Pentru un enunț similar: „Madam' Popescu se repede să taie drumul maiorului...“, numai o a treia descriere este posibilă, dacă grupul *a tăia drumul* e considerat locuțiune verbală, deci:

Prop. $\rightarrow$ (G.N₁) + G.V.

G.V. $\rightarrow$ V. + N_{dat.}

De asemenea, descrierea sintactică poate să lămurească relațiile deosebite din două enunțuri care la prima vedere par identice, cum ar fi: a. *Căruțele erau încărcate de vînători (și vînat)* b. *Căruțele erau încărcate de vînători (cu vînat)*. Apelul la regula de transformare pasivă ajută la soluționarea corectă a descrierii celui de-al doilea enunț și, totodată, îl deosebește semantic și sintactic de primul.

În general, o bună descriere a structurii sintactice a unei limbi trebuie să prezinte tipurile principale de enunțuri existente în acea limbă, ținînd seama și de felurile relațiilor sintagmatice pe care le pot contracta anumite clase și subclase lexicale. De exemplu, verbe ca *a plăcea*, *a mulțumi*, *a(-i)veni* intră pînă la un anumit plan în structuri sintactice identice (G.N₁ + G.V. [$\rightarrow$ V. + N_{dat.}]): *nu-mi place*

nimic; tata a mulțumit cui se cuvine; îmi vine să plîng etc.). O astfel de descriere prezintă avantajul unor formule mai stricte și mai sistematice, spre deosebire de descrierile practicate actual în școală, care fărîmîtează structura sintactică a limbii române prin compartimentări neesențiale.

3.4. Cercetările asupra caracterului structural și sistematic al organizării limbii au repus în discuție mecanisme și au reactualizat procedee, cunoscute într-un fel de mult de analiza tradițională. De pildă, constatarea că vorbitorii, în virtutea competenței achiziționate, practică în mod curent treceri de la un tip de organizare lingvistică la altul a devenit axa principală a transformaționalismului.

De asemenea, un vechi procedeu didactic de reducere a variației lexicale și materiale (sonore) a enunțurilor la construcții quasi-formalizate cu ajutorul substitutelor (pronume, adverbe pronominales) este și el revalorificat de același curent al lingvisticii moderne. Pentru școală, acest din urmă procedeu, utilizat sistematic, înseamnă o punte de trecere spre gradul de maximă abstractizare pe care îl reprezintă componenta sintactică. Printr-o mai bună cunoaștere a esenței acestor mecanisme și prin exploatarea lor sistematică, predarea se poate îmbunătăți pe plan lingvistic și psiho-pedagogic.

3.4.1. Procedeu transformării, cunoscut din practica școlară tradițională, a fost reconsiderat de o serie de lingviști (Ch. Bally, F. Brunot, O. Jespersen, L. Tesnière, A. Blinkenberg), în scopul explicării unor relații profunde care există în organizarea structurilor limbii. Ch. Bally, care și-a pus această problemă³³, vede marea importanță a utilizării acestui procedeu în predarea gramaticii limbii

³³ Ideea apare cu privire la elementele lexicale încă în *Traité de stylistique française*, vol. I, p. 149: „Si donc, dans un texte donné un fait de langue peut se substituer à un autre sans défigurer le sens (s.n.) ni heurter de front la correction du langage, cette substitution fait apparaître et la parenté qui unit ces mots et le caractère particulier de chacun d'eux“. În lucrarea *Linguistique générale et linguistique française*, Francke, Berne, 1932, la p. 116, Bally definește natura operației de „transpoziție funcțională“: „Une phrase peut devenir une proposition-terme, proposition qui, par une ou plusieurs transpositions parallèles, prend la forme du substantif, de l'adjectif ou de l'adverbe“.

maternă³⁴. Mai puțin aproape de concepția actuală transformaționalistă este fenomenul de translație pe care Tesnière își bazează explicarea structurilor complexe operînd asupra structurilor simple o serie de transferuri³⁵.

Gramatica transformațională cuprinde, pe lângă descrierea structurală a tipurilor de propoziții dintr-o limbă, un număr de reguli de

³⁴ În *La crise du français...*, apărută în 1930, în cap. *Variations grammaticales sur un thème donné*, p. 121 și u., Bally preconiza utilizarea, în scopuri didactice, a unor transformări în structura sintactică a enunțurilor în condițiile arătate mai sus (33), și anume, ca sensul — sau mai precis conținutul informațional — să rămînă neschimbat: „Un des moyens les plus simples (pour rendre possibles les rapports syntaxiques) consiste à partir d'une phrase et à lui faire subir des variations syntaxiques...” Bally propunea ca primul pas în studiul enunțurilor să fie abordarea variațiilor din planul lexicului. În continuare, el compară această din urmă operație cu cea arătată mai sus: „Alors que naguère une phrase-type servait à des substitutions de mots sans changement de la forme totale, maintenant les mots sont conservés, et c'est la forme qui reçoit des variations; la phrase est retournée de diverses manières... Pour faciliter la recherche, il est bon d'observer certaines règles (s.n.)...; les principaux leviers de variation syntaxique me paraissent être l'interversion des termes, les changements de catégories des termes eux-mêmes, le resserrement ou la dilatation du volume de la phrase” (s.n.).

³⁵ La L. Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris, 1959, p. 361, translația este caracterizată ca o suită de operații în care, însă, planurile semantic și structural se confundă. Adeseori Tesnière formulează translația ca o schimbare de categorie gramaticală pe baza funcțiunii sintactice îndeplinite de cuvînt în enunț. Astfel, după părerea lui Tesnière subst.>adj., deoarece îndeplinește funcțiunea de atribut, deci: subst.>atrib.>adj. După cum se vede, conceptul de transformare a structurii e confuz, pentru că se operează nediferențiat cu cuvinte și cu elemente de structură. O singură dată, Tesnière dă un exemplu de transformare structurală, deși în aplicarea ei rămîne consecvent principiilor sale: „L'adverbe est au verbe ce que l'adjectif est au substantif. Il en résulte que, quand on change un substantif en verbe, il faut parallèlement changer l'adjectif en adverbe: *un dîner léger* deviendra *il dîne légèrement*”.

(O formă de aplicare în școală a unui sistem de analiză și de descriere formalizată (reprezentare grafică), bazată pe o concepție care pune pe același plan sintaxa, morfologia și lexicul, a încercat J. M. Zemb, în *Construire une grammaire*, O.C.D.L., Paris, 1964).

transformare, cu ajutorul cărora se poate trece de la una sau mai multe structuri de bază la structuri derivate. Operațiile de modificare a structurilor sînt în esență asemănătoare aceloră indicate de Bally (v. nota 34). Numărul și caracteristicile fiecăreia sînt prezentate oarecum diferit de la un autor la altul³⁶.

În procesul de învățămînt, operațiile de transformare propuse a fi larg practicate au alt sens și altă finalitate decît în intenția gramaticilor generative transformaționale. Ele au scopul să lămurească elevilor diversele posibilități de manipulare a limbii în actul de comunicare și regulile de care ascultă fiecare schimbare care se produce în organizarea enunțurilor. Astfel, elevii observă că prin substituirea unui tip de unitate cu altul se produc modificări în ce privește caracteristicile și locul unităților respective: am luat *cartea* — am luat-o, dar: am luat *caietul* — l-am luat. Sînt transformări în care tipurile de relații dintre unități se schimbă radical, datorită caracteristicilor noilor unități obținute: *frunzele* cad — *căderea frunzelor*. Alteori, se constată că transformarea aduce cu sine adăugarea unor noi elemente obligatorii: *mama* spală rufe — rufe *sînt* spălate de mama, precum și schimbarea ordinii unităților (ordinea termenilor este inversată în trecerea de la activ la pasiv). Practicarea altor operații, cum sînt cele de extindere, rezultate din combinarea a două enunțuri (de exemplu: știu *ceva*, în care *ceva* = se întîmplă /un fapt/ — știu *ce se întîmplă*, sau *copiii* vin + /copiii sînt/ *zgomotoși* — *copiii* vin *zgomotoși*), sau cele de reducere (*frunzele* care au *îngălbenit* cad — *frunzele îngălbenite* cad) etc., contribuie în cea mai mare măsură să îmbunătățească și să mlădieze exprimarea elevilor.

3.4.2. Printre operațiile de transformare preconizate mai sus pronominalizarea se dovedește de o mare utilitate practică în trecerea de la particular și concret la general și abstract³⁷.

³⁶ Astfel, E. Bach, *op. cit.*, p. 70, dă tipurile: expansiune, substituție (simplă), omitere, reducere, adăugare, permutare. În *Sintaxa transformațională a limbii române* (p. 34), autorii le reduc la: omitere, repositionare și înlocuire.

³⁷ Cf. P. Roberts, *English Grammar* (Teacher's Edition), *An Introduction of Transformational Grammar*, Harcourt, Brace & World Inc., New York, 1964; sau Owen Thomas, *Transformational Grammar and the Teacher of English*, Holt, Rinehart and Winston Inc., New York, 1965.

Formalizarea în analiza practică actualmente în școală așază la gradul cel mai înalt de generalitate a structurii enunțului autonom cele patru (cinci) părți de propoziție: subiect, predicat (element predicativ suplimentar), atribut și complement (cu eventuala disociere a complementului — direct și indirect — de cel circumstanțial); în continuare, detalierea apelează izolat sau combinat la indici sintactico-semantici (obiect direct și indirect), morfologici (atribut substantival, pronominal, și apoi potrivit cazului: genitival, prepozițional), semantici (circumstanțial de loc, de timp etc.).

Procedeul cu care se află felul părților de propoziție (și, implicit, relațiile dintre ele) este întrebarea construită cu pronume și adverbe interogative (și clasa căreia îi aparține partea de vorbire determinată). În fraza formată prin subordonare, pe lângă întrebare, li se semnalează elevilor prezența pronomelor și adverbilor relative cu care sînt introduse subordonatele. Profesorii mai folosesc pronumele nehotărîte (inclusiv cele negative) paralele, pentru a pune în evidență tipurile de unități sintactice, identice sau diferite, în enunțuri concrete variate. Acest procedeu se bazează pe un principiu fundamental al organizării limbii ca mijloc de comunicare. Paralel cu elemente lexicale de inventar infinit, limba posedă un sistem de substitute care prezintă trăsături semantico-sintactice similare, dar care au avantajul economiei în emiterea de informație.

O teorie a raporturilor de la particular la general în sistemul unităților lingvistice (părți de vorbire) întîlnim și la Tesnière³⁸.

³⁸ L. Tesnière, *op. cit.*, p. 59 ș.u. Autorul grupează în paralelă cu cele patru feluri de cuvinte „pline” sau „particulare” (categorii lexicale cu un inventar infinit de elemente) cuvintele „generale”: pronumele personale, posesive, demonstrative și relative; adjectivele de calitate și de cantitate, posesive, circumstanțiale; adverbele de loc, de timp, de relație; verbele generale sînt: *a fi* — intransitiv și *a avea* — tranzitiv. Cuvintele „pline” pot fi reluate în enunț de anaforice care formează și ele un sistem paralel: substantive anaforice (pronume: personal de pers. a III-a, posesive, demonstrative, relative), adjective anaforice (posesive, demonstrative, relative), adverbe anaforice și verbul *a face*.

Limba română posedă un număr mare de substitute, organizate în sistem³⁹, care pot fi folosite pentru descrierea structurii unor enunțuri-tip enunțiative și interogative, pozitive și negative, ca și pentru înțelegerea modificărilor produse în structura unui nou enunț realizat prin transformare. Grație indicilor sintactico-semantic, aceste substitute acoperă principalele tipuri de relații din propoziție și frază (în terminologia gramaticii tradiționale: de subiect, de atribut, de complement direct și indirect, de circumstanțial de loc, de timp, de mod — în propoziție, iar în frază — orice tip de subordonată relativă).

3.5. Schițarea foarte simplificată de mai sus a câtorva dintre rezultatele cercetărilor lingvistice mai vechi și mai noi a urmărit să demonstreze că există perspectiva unei îmbunătățiri a predării gramaticii limbii materne în școală, în sensul coordonării competenței locutorului cu procesul de descoperire a regulilor de funcționare ale sistemului limbii. Acest scop l-au urmărit, explicit sau nu, toate descrierile întreprinse fie de gramaticile tradiționale, fie de cele moderne. Este însă necesar ca școala să profite de fiecare pas făcut înainte în această direcție, să-i verifice aplicabilitatea în predarea limbii materne, pentru a putea rezolva cel puțin unele dintre dificultățile întâmpinate până acum.

Predarea în această nouă concepție va evita prezentarea cunoștințelor de gramatică a limbii române ca o sumă de fapte fără evidentă legătură între ele și va face pe elevi să înțeleagă rolul fiecăreia la locul pe care îl ocupă, în întreg sistemul limbii, și, mai ales, în actul concret al comunicării. Dacă în primul caz studiul gramaticii apelează la memorie — adesea cheltuită inutil, în al doilea, se poate realiza, într-adevăr, dezideratul de a le forma elevilor o gândire științifică.

Modul de descriere a unităților și relațiilor lingvistice permite definirea lor în termeni lingvistici, fără criterii de alt ordin, confirmându-se astfel autonomia sistemului lingvistic. Această trăsătură corelată cu o descriere adecvată realității limbii pe care o practică elevii (sau pe care sînt obligați să o practice) contribuie la întărirea

³⁹ Cf. M. Manoliu-Manea, *Sistematica substitutelor din româna contemporană standard*, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1969.

caracterului științific al disciplinei, impune predării o logică strictă, evită inconsecvențele și contradicțiile care au subminat uneori încrederea în rostul unui curs de gramatică a limbii materne. Dezvoltarea capacității de exprimare a elevilor are nevoie de cunoașterea modului cum funcționează sistemul limbii, iar interpretarea și aprecierea limbii creațiilor poetice pornesc și ele de la această bază. De aceea, o altă concluzie care se poate trage din propunerile pentru un nou mod de a prezenta organizarea faptelor de limbă este ca, pe măsură ce elevii cunosc principalele resorturi ale funcționării sistemului, să fie puși să le utilizeze și să-și dea seama de legăturile dintre conținutul semantic și valorile stilistice ale comunicării, pe de o parte, și, pe de altă parte, dintre structura sintactică și realizarea sonoră (sau grafică). Actuala reluare a teoriei gramaticale, amplificată de la an la an cu noi categorii și subcategorii morfologice și sintactice, rămâne literă moartă atâta timp cât nu-și găsește o finalitate în practica exprimării personale sau în studiul limbii operei literare.

Capitolul al II-lea

CONȚINUTUL PRINCIPALELOR ETAPE ALE STUDIULUI LIMBII MATERNE ÎN ȘCOALA

1. Orientarea practic-formativă și informativă a studierii limbii materne

A doua chestiune de principiu ce se pune predării limbii materne în școală, după ce a fost prefigurată concepția de bază asupra naturii specifice a limbii, este să precizeze conținutul și limitele obiectului de studiat, în raport cu aria mai largă a problemelor cercetării limbii respective, dar, mai ales, în funcție de necesitățile imediate și de perspectivă ale elevilor. Pentru profesori, pentru autorii de manuale școlare, este important să se știe căror stadii și căror niveluri socio-culturale ale limbii vor aparține sistemul gramatical ce urmează a fi

descriș și vocabularul cu care va trebui completat, treptat, bagajul lexical inițial al elevilor.

Rezolvarea pozitivă a acestei probleme depinde în special de atitudinea pe care școala o adoptă față de obiectul de studiu, în sensul de a-i acorda un rol preponderent formativ și de a urmări în permanență cultivarea posibilităților elevilor de a folosi, cu siguranță și adecvat oricăror situații, limba lor maternă. Celelalte obiective, cum sînt cunoștințele despre valorile stilistice ale limbajului poetic sau cele de istorie a limbii — cu aplicabilitate mai restrînsă sau cu un caracter mai mult informativ —, pot fi subordonate primului, fără a fi diminuate prin această poziție, ci ajutate mai mult buna lor înțelegere și însușire.

Lingvisticii îi revine obligația să orienteze școala în alegerea stadiului, nivelului și aspectelor limbii ce urmează să fie treptat studiate, întemeindu-și recomandarea pe argumente care țin atît de concepția — tot mai subliniată astăzi — despre realitatea limbii¹, cît și de relațiile dintre limbă și cei ce o folosesc. O caracteristică a lingvisticii secolului nostru este dirijarea spre cercetarea limbii în sincronie, ca și spre cunoașterea particularităților care îi afectează mai mult sau mai puțin sistemul în condiții diferite de utilizare.

2. Limba literară actuală — principal obiect al studiului limbii materne

2.1. Concepția despre organizarea componentelor limbii într-un sistem coerent a rezultat din cercetarea ei într-un anumit stadiu de funcționare. Studiarea sistemului limbii materne, în spiritul și scopurile arătate mai înainte, nu poate avea ca principal obiect decît stadiul actual, înțelegînd prin aceasta ceea ce constituie unitatea în

¹ R. L. Wagner, *Notes sur les recherches diachroniques et synchroniques*, în *Langue française*, 1, 1969, p. 8: „La langue fonctionne en vertu d'associations et de combinaisons entre des éléments dont l'existence actuelle (s.aut.) légitime seule la réalité“.

varietate². Propunerea vine, după cum reiese și din autorii citați, să pună în acord sistemul lingvistic achiziționat de copil cu cel care va constitui obiectul studiului la limba maternă. De aceea, este nevoie ca descrierea sistemului limbii materne în manualele școlare să fie conformă cu realitatea limbii române, atât în ceea ce privește structura ei, modul specific de organizare a unităților și relațiilor dintre ele, cât și exemplele concrete cu care acestea vor fi ilustrate.

Pledoaria pentru predarea limbii reale nu trebuie înțeleasă în sensul epuizării tuturor formelor și construcțiilor care coexistă în acest moment în limba folosită de toți vorbitorii români (fie că ele apar în graiul unor regiuni sau în paginile unei opere literare), ci al prezentării liniilor sistemului ei actual. În tratatul de gramatică a limbii române bogăția faptelor de limbă și explicațiile cu care ele sînt însoțite pot fi utile specialistului, însă transferarea lor în manualele școlare, în exemplele pe care se studiază gramatica și vocabularul limbii actuale, nu face decît să complice și să întunece înțelegerea sistemului și, prin aceasta, predarea să nu-și atingă scopul formativ, primul urmărit de școală.

² O prezentare clară și convingătoare a acestei situații, raportată la atitudinea vorbitorilor și la achiziționarea limbii materne, o fac: R. L. Wagner, *art. cit.*, p. 6: „On convient d'appeler „grammaire“ l'ensemble des conventions qui, réglant le jeu des signes, permet à un idiome donné, à un moment donné, de signifier ce que l'on a à dire... Aussi longtemps qu'elles (les règles) demeurent valables, l'idiome présente un même „état de langue“. La délimitation d'un état de langue dans l'espace et la durée soulève en théorie des problèmes délicats. Le sentiment des sujets parlants fournit néanmoins un critère assez sûr. Participent en effet à un même état de langue des individus qui appartiennent à plusieurs générations... Ce qui compte donc, pour définir un état de langue, c'est d'abord le sentiment de participer à une grammaire commune, en second lieu le fait de se conformer à ses règles comme celles-ci étaient invariables“ — și A. Martinet, *Eléments...* p. 151: „Cette identité linguistique que les besoins de communauté obligent à postuler s'impose à l'esprit des sujets... Cette tolérance (des différences individuelles) involontaire s'acquiert bien-entendu en même temps que les habitudes linguistiques... dans la mesure où il n'y a pas homogénéité linguistique totale dans cet entourage, l'enfant sera amené à choisir, à synchroniser, à biaiser; il obtiendra finalement un système aux oppositions nettes qu'il utilisera activement...”

Concluzia firească este că obiectul studiului — descrierea sistemului și acțiunea de cultivare a exprimării elevilor — trebuie să-l formeze în primul rând limba literară actuală sau, cu un termen frecvent folosit în lucrările recente de specialitate, limba contemporană standard, elevii urmînd să fie introduși după aceea în studiul unor variante stilistice, al unor probleme de istorie a limbii.

2.2. Fixarea asupra limbii actuale standard, ca bază a cunoștințelor despre structura limbii materne și despre sistematica elementelor ei componente, decurge din constatarea că, la o analiză mai atentă a folosirii limbii în procesul de comunicare, poate fi surprinsă, în raport cu norma, existența cel puțin a două „niveleuri”, care ar putea fi caracterizate ca standard și substandard³, cît și a unor „variante” ori „stiluri funcționale”⁴, care nu se deosebesc neapărat de la un grup de locutori la altul, potrivit gradului de cultură, activității sociale etc., ci pot apărea în exprimarea unuia și aceluiași locutor aflat în condiții de comunicare diferite⁵.

Importanța pentru învățămînt a acestor diferențe funcționale a fost sesizată încă de Ch. Bally⁶ și continuă să preocupe pe lingviștii

³ J. S. Kenyon, *Cultural Levels and Functional Varieties of English*, în „College English”, 10, 1948, p. 31—36.

⁴ I. Coteanu, *Structura stilistică a limbii*, în *Elemente de lingvistică structurală*, Ed. Șt., Buc., 1967, p. 211—221, și V. P. Murat, *Despre problemele fundamentale ale stilisticii*, în *Probleme de stilistică*, Ed. Șt., Buc., 1964, p. 7—52.

⁵ De exemplu, același conținut informațional se poate realiza diferențiat, după cum comunicarea se face într-un cadru mai solemn: „după părerea noastră, a procedat greșit” (sau: „n-a procedat bine” sau „corect”); în vorbirea îngrijită: „credem că n-a făcut bine (cum a făcut)”, sau: „credem că a greșit”, iar în vorbirea familiară „mă tem c-a scrîntit-o”.

⁶ În *Traité de stylistique française*, vol. I, p. 203—236, autorul, opunînd limbii comune utilizarea în procesul comunicării a unui limbaj intelectual sau a limbii vorbite, semnalează profesorului de limbă străină, dar și celui de limbă maternă, problemele pedagogice pe care le ridică abordarea uneia sau alteia dintre variante în predare. Evident că pentru locutorul nativ, care stăpînește limba vorbită, rolul școlii este să-i cultive, după clasificarea lui Bally, limbajul intelectual, cu diversele lui variante sau stiluri.

care își propun să așeze cercetările de specialitate la baza predării limbii materne⁷.

Alegerea limbii literare ca obiect principal al școlii prezintă două avantaje: contribuie la unificarea limbii folosite de elevi, înlăturând variantele familiare (și regionale), apoi circumscrie aria predării într-o primă etapă, delimitând cunoștințele la un unic sistem. Se evită, astfel, interferențe din planul orizontal al variațiilor stilistice sau din planul vertical al stadiilor succesive ale limbii în evoluția ei, care ar tulbura unitatea și coerența sistemului.

3. Deosebiri între limba literară și limba vorbită de copii

3.1. Accentul pus de lingvistica sincronică pe studierea limbii actuale, a limbii ca instrument de comunicare zilnică între membrii comunității, a scos la iveală și unele deosebiri, dacă nu profunde, de structură, cel puțin de utilizare preferențială a unor forme și relații, între limba vorbită și cea scrisă⁸.

În predarea limbii materne chestiunea este deosebit de importantă, pentru că privește atât situația de la care acțiunea școlii pornește, cât și prefigurarea unor scopuri care urmează să fie atinse, cu tot ceea ce implică realizarea lor: precizarea obiectivelor fiecărei etape, eșalonarea lor în funcție de necesități și de posibilitățile intelectuale ale elevilor, precum și mijloacele prin care vor putea fi împlinite.

La intrarea în școală elevii stăpînesc aspectul vorbit al limbii lor materne. La această constatare generală trebuie aduse câteva precizări. Principala formă în care copiii utilizează limba vorbită este

⁷ A. H. Marckwardt, în *Linguistics and the Teaching of English*, Indiana Univ. Press., 1966, face o prezentare succintă a problemei pentru profesorul de limbă engleză, în scopuri identice celor urmărite în lucrarea noastră, v. cap. III, *Usage: Varieties, Levels and Styles*, p. 27—47.

⁸ Dintre lingviștii preocupați de această problemă, care au semnalat dificultățile întâmpinate de copii în trecerea de la limba vorbită la cea scrisă, cităm pe Ch. Bally, J. Vendryes, A. Sauvageot etc.

dialogul⁹, ceea ce înseamnă manipularea unor anumite tipuri de construcții sintactice (enunțuri a căror întindere este limitată, tipuri de relații care se stabilesc între replici, fie că este vorba de întrebări sau răspunsuri). Forma discursivă (expozitivă) are la această vîrstă un caracter mai puțin personal, ea fiind de cele mai multe ori reluarea unor enunțuri auzite în prealabil; construcțiile noi (inclusiv lexicul folosit), diferite de cele pe care copiii le practică în mod obișnuit, sînt preluate și reproduse adesea în bloc, așa încît numai puține dintre ele și într-un timp mai îndelungat sînt integrate sistemului lingvistic al copilului¹⁰.

Limba vorbită de copii prezintă, în genere, trei feluri de trăsături caracteristice: cele care definesc aspectul vorbit al limbii, cele care sînt specifice limbajului copiilor și, în fine, cele care sînt implicate de mediul geografic, social și cultural.

3.2. Asupra specificului limbii vorbite există caracterizări generale¹¹ și lucrări de descriere ale unora dintre componentele sistemului

⁹ Pentru specificul utilizării dialogului la copiii preșcolari, cf. T. S l a m a - C a z a c u, *Dialogul la copii*, Ed. Acad. R.P.R., Buc., 1961.

¹⁰ Practicarea aproape exclusivă a metodei de activizare a clasei în cursul lecțiilor, la majoritatea obiectelor de învățămînt, face ca, de-a lungul anilor de școală, situația să nu se schimbe prea mult.

¹¹ J. V e n d r y e s, *Le langage. Introduction linguistique à l'histoire*, Paris, 1923, p. 166: „Les éléments que la langue écrite s'efforce d'enfermer dans un ensemble cohérent apparaissent dans la langue parlée disjoints, désarticulés: l'ordre même est tout différent. Ce n'est plus la logique de la grammaire courante, c'est un ordre qui a sa logique aussi, mais une logique surtout affective, où les idées sont rangées non pas d'après les règles objectives d'un raisonnement suivi, mais d'après l'importance subjective que le sujet leur donne ou veut suggérer à son interlocuteur“.

Ch. B a l l y, *Traité... I*, p. 286: „Ce qui frappe plus dans le parler véridique, c'est qu'il révèle une pensée constamment subjective, concrète et affective“ (subl. aut.); în continuare (Cap. *Procédés d'expression*, p. 301 ș.u.), Bally analizează particularitățile de accent, ritm și intonație, care caracterizează limba vorbită.

B. C a z a c u, *Limba vorbită, limbă scrisă, stil oral*, în *Studii de poetică și stilistică*, E.L., Buc., 1966, p. 29—37.

unei anumite limbi¹². Realizarea unor descrieri exacte întâmpină, pe de o parte, mari dificultăți de culegere a unui corpus care să fie apoi studiat; pe de altă parte, răspîndirea mijloacelor de transmitere orală a informației (care sub formă orală propagă limba scrisă) duce la atenuarea deosebirilor dintre limba vorbită și cea scrisă, prima confundîndu-se cu o varietate stilistică: limba familiară. Aceasta din urmă reprezintă, în majoritatea cazurilor, limba vorbită de copii.

3.2.1. Din observațiile parțiale asupra deosebirilor dintre limba română vorbită și cea scrisă se pot cita unele fapte privind caracteristici ale pronunțării¹³. Dintre acestea pot fi considerate specifice: tendința de evitare a hiatului, care duce la o frecvență mult mai mare a eliziunii și sinerezei decît în limba scrisă (dacă în limba scrisă marcarea sinerezei este facultativă în: *(î)mi(-)aduc amînte*, în limba vorbită ea se produce automat, sau dacă norma limbii scrise impune: *mă întrebi*, în limba vorbită apare exclusiv: *mă-ntrebi*); asimilarea consonantică în interiorul cuvintelor și între cuvinte (*Cojbuc* < *Coșbuc*; *cîd de curînd* < *cît de curînd*; *îdz dă* < *îți dă*); dispariția unor consoane finale înaintea consoanei inițiale a cuvîntului următor (*mul(t) mai bine*; *cîn(d) vine*; *eș(ti) tu*; asimilarea după dispariția consoanei finale (*la dreb(pt) vorbind*); diftongarea lui *e* inițial în neologisme (*ielectric*, *ienorm*); tendința de fluctuație a accentului principal din cuvînt (*priveliște*, în loc de *privéliște*, *séveră*, în loc de *sevéra*, *prevédere* în loc de *prevedére* etc.), știut fiind că în limba română deplasarea accentului nu aduce decît rareori modificarea sensului.

3.2.2. În morfologie, se observă tendința de a elimina, reduce sau modifica formele flexionare (cazurile oblice) la pronumele relativ

¹² Cf. de exemplu, nr. 57, 1968, al revistei *Le français dans le monde*, dedicat special descrierii în scopuri didactice a francezei vorbite.

¹³ E. Petrovici, *Probleme de ortografie și ortoepie română*, (lit.) Univ. Buc., Cursuri de vară și colocvii științifice, Sinaia, 1965, de unde au fost luate unele dintre exemplele citate mai jos.

L. Sfîrlea, *Variante stilistice ale pronunțării românești actuale*, L.R., XII, 1963, p. 596—606, și *Pronunțarea românească literară*, „Stilul scenic”, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1970.

V. Șuteu, *Observații asupra pronunțării limbii române*, S.C.L., XII, 1961, 3, p. 293—306.

care (îndeosebi absența prepoziției *pe* la acuzativ), formele de G.D. ale articolului și adjectivului demonstrativ, de a folosi numai forma de pers. a III-a masc. sau fem. sg. a pronumelui de întărire (care însă nu apare în limba vorbită decât în ocazii mai mult sau mai puțin solemne).

În limba vorbită nu apar formele de pers. a III-a sg. ale pronumelui și adjectivului posesiv, ci numai G. pron. pers.; nu se utilizează decât rar pronumele (adjectivul) de identitate, fiind înlocuite cu *tot*, *la fel* (*ca el*); sînt selectate doar cîteva dintre multele pronume și adjective nehotărîte, pe care le găsim înregistrate în dicționarul și în gramatica limbii române. De asemenea, nu sînt folosite unele forme verbale (pers. I și a II-a ale perfectului simplu apar cu valoare stilistică, sau limitate la o anumită arie geografică); mai mult ca perfectul și, mai ales, viitorul anterior, conjunctivul perfect, pasivul perifrastic nu apar decât foarte rar și numai cu anumite valori.

În schimb, limba vorbită a adoptat forme populare ca viitorul format din *o* + conj. (în locul viitorului format cu *voi*, *vei*, *va*, utilizat în limba scrisă), formele scurte ale verbului *a fi*, demonstrativul *asta* (cu valoare neutrală), irealul format din imperfectul verbului *a fi* + conjunctivul etc.

3.2.3. În sintaxă, o serie de trăsături specifice limbii vorbite sînt oarecum generale¹⁴: structura mai simplă a frazei, cu predominarea coordonării și preferința pentru parataxă; ordinea cuvintelor în propoziție e decisă de importanța lor informațională. Pentru a suplini lipsa de variație a vocabularului și a elementelor relaționale, se folosesc anaforice, deictice, mărci suprasegmentale (a căror prezență e favorizată de condițiile în care are loc comunicarea). În privința elementelor relaționale, se observă — pe lîngă numărul lor restrîns — și preferința pentru cele nemarcate și deci cu acțiune polivalentă (de exemplu, conjuncțiile *și*, *că*, *dacă*, adverbele relative *cum*, *cînd* etc.).

3.3. Despre particularitățile limbii folosite de copii la diverse perioade, de la intrarea în școală pînă la completarea și consolidarea sistemului limbii literare normate, se știe foarte puțin. Domeniul în

¹⁴ Cf. O. Densusianu, *Vorbirea populară din puncte nouă de vedere*, în *Întîiul congres al filologilor români*, Buc., 1926.

care se pot face aprecieri mai sigure este vocabularul. În privința sistemului gramatical, cercetările de psihologie a limbajului se opresc la pragul școlii¹⁵. De aici încolo sînt necesare noi cercetări asupra dezvoltării în continuare a limbii vorbite și asupra dificultăților de trecere de la limba vorbită la limba scrisă, manifestate mai ales sub forma interferențelor (fenomen care apare și în utilizarea variantelor stilistice). Sînt cunoscute greutățile de trecere de la vorbirea directă la cea indirectă, de însușire a concordanței timpurilor (o dată cu nevoia de a introduce în expunerile scrise și alte timpuri decît cele de bază), de utilizare corectă a gerunziului (care presupune, în fond, priceperea de a include o nouă propoziție într-alta și de a opera apoi o contragere) etc.

Particularitățile regionale sînt mai ușor de reperat și de corectat cu condiția, bineînțeles, ca profesorul să fie conștient că urmărește însușirea limbii literare normate¹⁶ și să o practice el însuși.

Numai pornindu-se de la specificul limbii vorbite de copii la intrarea în școală, pot fi înțelese mai bine dificultățile pe care ei le întâmpină mai întîi într-o primă etapă a școlarității (aproximativ primele trei-patru clase), cînd trebuie să treacă de la limba vorbită familiară, cu particularitățile specifice unui mediu sau altuia, la limba vorbită îngrijită, mai apropiată de limba literară. În a doua etapă, care cuprinde următorii trei-patru ani, cresc dificultățile elevilor de a înțelege vocabularul și construcțiile limbii folosite în manualele școlare și în explicațiile profesorului (deci indiferent dacă realizarea materială a limbii literare scrise este sonoră sau grafică), deoarece ei nu stăpînesc încă acest aspect al limbii care, treptat, se diferențiază în variante mai subtile: stil publicistic, științific, oficial-administrativ etc. Limba actuală standard reprezintă pivotul în jurul căruia gravează celelalte aspecte și variante, așa încît trebuie asigurată mai

¹⁵ Utile pentru organizarea studiului limbii române în primele clase sînt observațiile făcute de T. S l a m a - C a z a c u, în lucrarea *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză*, cap. V, *Aspecte gramaticale și stilistice din vorbirea copilului preșcolar*, p. 373—424.

¹⁶ Mențiunea se referă atît la limba folosită de profesor, al cărui idiolect poate să nu fie un model pentru elevi, cît și la preferințele lui pentru exemple din operele unor scriitori care utilizează stilistic variante regionale.

întâi cunoașterea structurii ei, a sistemului ei gramatical și a mecanismelor ei de funcționare.

3.4. În afara acestei rațiuni de ordin practic, care impune nu numai ca elevii să practice curent limba literară, dar să-și însușească și un număr de cunoștințe despre componentele ei și despre modul cum se organizează ele, mai sînt și alte argumente care pledează pentru ca îndeosebi studiul gramaticii limbii materne să se axeze pe aspectul scris al limbii și nu pe acela de limbă vorbită¹⁷.

Argumentul de bază este că aspectul scris al limbii reprezintă o exprimare independentă de anumite situații concrete, extralingvistice, o folosire ideală în care comunicarea se stabilește prin mijloace strict lingvistice¹⁸, contextul situațional fiind realizat și el prin aceleași mijloace. În aceste condiții, orientarea cunoștințelor despre sistemul gramatical și despre vocabularul limbii materne, despre felul cum acestea sînt organizate și cum funcționează către aspectul ei scris asigură caracterul științific al predării, evitînd interferența unor criterii nelingvistice în interpretarea și definirea faptelor de limbă.

În schimb, propunerea vine în conflict cu constatarea că elevii practică și că le este cunoscut — intuitiv — sistemul limbii vorbite. Tocmai ținînd seama de acest lucru este necesară o perioadă de cultivare a exprimării orale a elevilor, de ridicare a ei la nivelul limbii uzuale îngrijite (perioadă care coincide cu învățarea scrisului și cititului și pentru care constituie un sprijin). De altfel, pe lângă școală, la realizarea ei contribuie și ceilalți factori de culturalizare a maselor. În al doilea rînd, este necesar să se găsească modul adecvat de abordare a primelor cunoștințe despre structura enunțului, care să le per-

¹⁷ Spre deosebire de părerea multor lingviști care, influențați de primatul limbii vorbite, cereau ca studiul sistematic al limbii materne să înceapă cu structurile limbii vorbite (de exemplu, Ch. Bally).

¹⁸ A. Martinet, *Éléments...*, p. 166: „On pourrait dire, d'ailleurs, que l'emploi du langage indépendamment de circonstances de toutes sortes représente un idéal, puisque c'est dans ce sens seulement que la communication s'établit par des moyens strictement linguistiques... l'auteur, en face de sa page blanche, est presque nécessairement condamné à pratiquer cet idéal, puisqu'il ne saurait prévoir toutes les conditions dans lesquelles sera délivré son message.”

mită elevilor trecerea de la structuri de limbă vorbită îngrijită la structurile limbii scrise, mai mult sau mai puțin deosebite ca organizare. Dacă trecerea aceasta este făcută pe baza unei bune cunoașteri a ambelor aspecte ale limbii, elevii pot fi ajutați să sesizeze mai ușor structura enunțurilor de limbă scrisă. Din păcate, descrierile existente ale sistemului limbii române contemporane nu delimitează întotdeauna cele două aspecte, mai ales în ceea ce privește structura sintactică, ci prezintă, cu precădere, caracteristicile limbii scrise. Această lacună va influența negativ procesul de predare, deoarece îi lipsește pe profesor de unul dintre termenii studiului comparativ necesar.

4. Aspecte metodice ale predării sistemului limbii literare

La o soluționare metodică adecvată s-ar putea ajunge dacă s-ar încerca o îmbinare a mijloacelor tradiționale de predare cu puterea explicativă pe care o dobândește astăzi descrierea structurală, iar unele reguli utilizate de metoda transformațională ar putea fi adaptate scopurilor didactice (cu atât mai mult cu cât asemenea reguli fac parte din arsenalul practicii didactice tradiționale).

4.1. Astfel, aspectul vorbit al limbii, familiar elevilor în forma dialogului, poate constitui punctul de plecare pentru a face înțeleasă structura unui enunț de limbă scrisă, care își propune să comunice aceeași informație. De exemplu, se folosește un fragment de dialog (realizat cu concursul elevilor, sau, mai bine¹⁹, dat de profesor) și, în paralelă, propoziția sau fraza care cuprinde toate elementele necesare înțelegerii comunicării, scoase din contextul situațional respectiv. Vor fi, prin urmare, înlocuite acele cuvinte cu valoare anaforică și deictică (pronume și/sau adjective și adverbe pronominale) care, în genere, nu au sens concret decât prin referire la o situație dată

¹⁹ Este firesc ca profesorul să dea el, de fiecare dată, tipurile de enunțuri pe care și le-a propus să le studieze cu elevii. Altfel, un profesor neexperimentat poate fi antrenat în discutarea altor tipuri, neprevăzute pentru nivelul elevilor și etapa respectivă.

sau la antecedente, cu cuvinte și sintagme care exprimă prin ele înseși acea situație. Pronumele personale de persoana I și a II-a vor fi înlăturate și, în locul lor, utilizate nume și, respectiv, forme verbale la persoana a III-a²⁰.

Punerea în paralelă a dialogului cu textul narativ nu trebuie înțeleasă în sensul practicii tradiționale a folosirii întrebărilor (nici confundat cu ea) pentru a afla subiectul, predicatul etc. Aceste procedee au căpătat de mult un caracter scolastic și urmăresc definirea pe baze logico-semantică a unor unități și relații subsumate regulilor de organizare a fenomenului lingvistic, organizare caracterizată printr-un specific propriu.

Modul de prezentare propus îl mai scutește pe profesor să facă o falsă analiză a enunțurilor de limbă vorbită, considerându-le ca eliptice și completându-le mai mult sau puțin potrivit cu așa-zise elemente subînțelese²¹.

Confruntarea celor două tipuri de realizare a comunicării — identice din punctul de vedere al conținutului mesajului, dar diferite ca organizare lingvistică — relevă elevilor, la început intuitiv, că există două utilizări ale limbajului, la fel de eficiente, dar deosebit structurate, în funcție de condițiile în care are loc comunicarea. Aceasta înseamnă și un prim pas în direcția înțelegerii caracterului funcțional al limbii.

4.2. La propunerea de a înscrie în programa primilor ani de școală prezentarea sistemului limbii literare actuale este nevoie să se adauge o precizare, pentru a face cât mai clară intenția de a înnoi procesul de predare a cunoștințelor de limbă. O condiție esențială a acțiunii didactice este ca prezentarea faptelor de limbă să nu aibă un

²⁰ Exemple de a aborda în acest fel sintaxa propoziției se dau în lucrarea noastră *Metodica predării limbii române* (în școala generală), E.D.P., ed. a II-a, Buc., 1966, p. 425—453 și 566—569.

Înlocuirea pronumelor personale de persoana I și a II-a cu nume nu trebuie să se facă decât după ce s-a trecut de la vorbirea directă (forma dialogului) la vorbirea indirectă, deci după ce în enunț se folosește numai persoana a III-a (care poate conține sau nu forme de pronume).

²¹ Mod de interpretare combătut încă de O. Jespersen, Ch. Bally, F. Brunot etc.

caracter teoretic, adică să nu însemne o simplă înșirare de forme (extrase, de obicei, din exemple lipsite de contingentă cu comunicarea curentă) și de definiții, pe care elevii au obligația să le memoreze. O astfel de prezentare este quasi-ineficientă, dacă ținem seama de capacitatea de înțelegere a vârstei și de scopurile imediate ale studiului limbii materne. Elevii trebuie puși în situația de a cunoaște mecanismele limbii observându-le funcționarea în practica reală, cu diversele ei variații; numai așa pot descoperi și înțelege formele propuse a fi studiate și normele de întrebuințare.

De exemplu, cunoașterea articolului — hotărît și nehotărît — ridică greutăți aproape de nerezolvat în școala elementară, atât în ceea ce privește înțelegerea definiției, cât și în însușirea unor reguli de scriere corectă a numelor însoțite de articol hotărît. Înlocuirea actualei metode de predare cu alta mai potrivită cu realitatea faptelor de limbă ce urmează a fi cunoscute devine o necesitate, dacă sînt adoptate unele descrieri mai recente ale sistemului gramatical al limbii române. În asemenea descrieri²², articolul este înglobat în sistemul de determinare nominală al limbii române contemporane, care cuprinde și determinativele pronominale și numeralul. Pus în opoziție cu acestea și subliniat faptul că a devenit o anexă a numelui, articolul hotărît se caracterizează mai ușor ca indice al determinării celei mai generale. (În felul acesta se rezolvă și dificultățile ridicate de încercările de deosebire a articolului nehotărît de adjectivul pronominal omonim și de numeral.) Deosebirea de celelalte determinative care aduc o anumită precizare (recunoscută prin însăși valoarea lor semantică), raportare spațio-temporală (*acest-acel*), totalitate globală (*toți*) și neglobală (*oricare*), negație (*nici un*) etc.²³, face inutilă definiția, pentru că modul de întrebuințare în enunț este revelator. Grație aceleiași prezentări pot fi reținute formele și pozițiile în care prezența (sau absența) articolului hotărît,

²² I. Coteanu, *Contribuții la teoria articolului*, S.C.L., IX, 1, 1958, p. 17—44; P. Diaconescu, *Un mod de descriere a flexiunii nominale, cu aplicații la limba română contemporană*, S.C.L., XII, 2, 1961, p. 163—192.

²³ Terminologia aparține M. Manoliu Manea, *Sistematica substitutilor din româna contemporană standard*, E.A., Buc., 1968, p. 95—136.

determinant al numelui sau formant al altui determinativ, este obligatorie (exemplificăm cu forme de plural, pentru ca valoarea practică a prezentării să fie mai concludentă):

a. niște (acești, acei, ceilalți, oricare, doi, câțiva, atîția) membri/membrii

b. acești (acei, ceilalți) membri/membrii aceștia (aceia, ceilalți)

c. (vre)unii, (ambii) membri/membrii

d. toți (amîndoi, înșiși) membrii — membrii toți (amîndoi, înșiși)

În situația predării limbii materne, relația dintre înțelegerea conștientă a organizării faptelor de limbă și accesibilitate se rezolvă mult mai ușor (decît în cazul predării unei limbi străine), deoarece, dacă faptele respective aparțin limbii actuale, întrebuintarea lor este aproape în totalitate familiară (din exemplul de mai sus, pot fi necunoscute sau puțin familiare: *ambii*, *înșiși*, care vor fi învățate prin comparație cu cele cunoscute).

5. Etapele succesive ale studiului limbii materne în școală

Studiul sistematic al limbii materne nu se poate opri la cunoașterea (și practicarea) structurilor limbii contemporane standard. Cunoștințele lingvistice și posibilitățile de comunicare ale elevilor trebuie lărgite treptat, pe măsura dezvoltării lor intelectuale, a cerințelor ridicării nivelului lor cultural și științific, precum și a înaintării lor în studiul literaturii. Analiza textului literar, contactul cu istoria literaturii române cer și aduc cunoștințe noi despre stilul literaturii artistice și despre registrele lui, despre evoluția limbii române.

Această perspectivă obligă la o completare și restructurare adecvată a programei de limba română pentru școala de 12 ani. O schițare a etapelor pe care trebuie să le parcurgă disciplina de-a lungul întregii școlarități se subordonează obiectivelor enunțate mai înainte.

5.1. O primă etapă cuprinde descoperirea și însușirea conștientă a sistemului limbii române contemporane standard, cu subdiviziunea menționată — trecerea de la limba vorbită familiară, la o limbă vorbită îngri-

jită, cât mai apropiată de norma literară, după care ar urma cunoștințe despre sistemul limbii literare scrise și, concomitent, formarea deprinderilor elevilor de a o utiliza curent și de a o adapta conștient unor cerințe, diferențiate social, de comunicare. Tot în acest timp, se urmărește cultivarea posibilităților de a folosi elemente lexicale și structuri specifice stilului științific (fără a atinge diversificarea în limbaje tehnico-științifice, al căror specific se poate limita pentru elevi la lexicul de specialitate și la unele clișee, însușite la fiecare dintre disciplinele științifice prevăzute în planul de învățământ). Această etapă s-ar plasa în perioada primilor șase ani de școală. Realizarea ei în bune condiții depinde de limitarea strictă a noțiunilor despre structura limbii care vor fi cuprinse și de modul cum acestea vor fi organizate înăuntrul programei. Metodele și procedeele folosite vor urmări intuirea cunoștințelor lingvistice și înțelegerea caracterului lor de generalitate, pentru a se ajunge la însușirea normelor și, ceea ce este cel mai important, pentru ca studiul limbii să contribuie la cultivarea exprimării personale a elevilor.

5.2. A doua etapă presupune introducerea elevilor în cunoașterea variantelor stilistice (funcționale) ale limbii române literare actuale, a particularităților ce caracterizează limba folosită în publicistică și cuvântări, în textele administrative, în stilul epistolar etc. În continuare, se vor adânci cunoștințele despre stilul științific, diferențiindu-se îndeosebi forme și valori ale lexicului cu utilizare strict tehnică. Cunoștințele despre aceste variante se cer transferate în tot atâtea posibilități de exprimare diversificată a elevilor. În aceeași etapă începe cunoașterea stilului literaturii artistice, a diverselor lui valori, mai întâi în paralelă cu cunoștințele despre variantele stilistice ale limbii literare amintite mai sus și apoi trecându-se la acele particularități specifice unor tipuri de creație poetică sau unui scriitor. Reîntâlnindu-se cu aspectul de limbă vorbită, utilizat în scopuri artistice de scriitor sau ca modalitate specifică de expresie poetică în creația populară, elevii vor putea înțelege deosebirea dintre limba familiară cotidiană și actul de creație poetică. Aceste cunoștințe au aplicabilitate în studiul textului literar. Acum își au locul analizele sintactice ale unor fraze din

opere literare, interesante din punctul de vedere al construcției ample, al topicii în propoziție și frază, al diversificării semantice a propozițiilor etc.

Relevarea trăsăturilor caracteristice (lexicale, sintactice, morfologice, fonetice și, eventual, grafice) ale unor variante se va face mai ușor prin comparație cu sistemul limbii standard, deja cunoscut de elevi, iar operațiile de descoperire a asemănărilor și deosebiriilor vor constitui exerciții instructive și interesante pentru elevi.

Conținutul și organizarea primelor două etape ale studiului limbii materne concepute în felul acesta ar da imperativului normativ justificarea și proporțiile reale, ar descoperi elevilor fundamentul lui științific și ei ar înțelege mai bine că adesea nu este vorba de incorectitudine în modul lor de exprimare, de folosire a unor forme greșite, nepermise, ci de folosirea lor greșită, în sensul că e nepotrivită cu cerințele impuse comunicării de anumite împrejurări²⁴.

Cea de a doua etapă s-ar situa într-o perioadă mijlocie a școlarității, aproximativ de la clasa a VII-a la clasa a IX-a inclusiv, și ar acoperi — de altfel ca și prima etapă — conținutul unei programe de limbă maternă în care nu s-ar mai putea menține actuala compartimentare între gramatică și vocabular, între lecțiile așa-zise de limbă, cele de compunere și chiar cele de lectură.

5.3. Etapa finală ar cuprinde cunoștințe sumare despre istoria limbii române, fără să i se dea caracterul unui inventar de fapte de ordin fonetic, lexical sau gramatical, ci ca o contribuție, pe de o parte, la lărgirea orizontului de cultură națională a elevilor, iar pe de altă parte, la înțelegerea caracterului sistematic al organizării limbii, deoarece modificările suferite de fiecare element, în diversele etape ale evoluției ei, se explică prin relațiile cu celelalte elemente ale sistemului.

Principalul obiectiv al etapei a treia rămîne, însă, de a urmări dezvoltarea limbii literaturii artistice, complement absolut necesar pentru studiul istoriei literaturii române. Evoluția limbii poeziei și a prozei, contribuția marilor scriitori la îmbogățirea

²⁴ R. A. Hall Jr., *Linguistics and Your Language*, Anchor Books, Doubleday and Co., New York, 1960, cap. *Learning Your Own Language*, p. 191—208.

ei cu valori și nuanțe noi se înscriu ca momente distincte în studiul creației fiecărui scriitor și al fiecărei perioade literare.

În fine, ar fi normal ca această ultimă etapă să se încheie cu o sinteză a tuturor cunoștințelor lingvistice predate de-a lungul celor 12 ani de școală. Abia acum elevii au capacitatea intelectuală necesară pentru a înțelege problemele teoretice, pe care modul actual de predare încearcă să le dea unor copii de 9—14 ani. Sistemul de organizare a faptelor de limbă, caracteristicile și rostul diverselor variante stilistice, raporturile dintre normă și utilizare individuală (alegere și, eventual, abatere) în scopuri poetice etc. ar putea constitui principalele teme ale lecțiilor de sinteză.

În afara acestei din urmă propuneri și a cunoștințelor de istorie a limbii române, conținutul etapelor preconizate mai sus nu se delimitează strict. Preocuparea pentru cunoașterea mijloacelor lingvistice de realizare a unor potențe expresive se continuă inevitabil pînă la ultima clasă de liceu; același lucru se petrece și cu perfecționarea posibilităților elevilor de a utiliza gama variantelor limbii literare.

Important este ca însușirea limbii contemporane standard să se încheie cît mai devreme, din motive lesne de înțeles. În situația actuală, în acest scop se consumă nouă ani de școală cu ciștiguri foarte modeste; un singur rezultat e, însă, cert: aversiunea elevilor pentru studiul gramaticii limbii române și al gramaticii în genere.

Acceptarea obiectivelor propuse pentru fiecare etapă aduce cu sine obligația să existe o corespondență între cunoștințele despre structura lingvistică și textele folosite ca ilustrare și ca bază pentru însușirea treptată a lexicului nou. La fel, sînt necesare exerciții special concepute în vederea înțelegerii modului cum este utilizată limba în general sau în anumite condiții specifice. Permanent necesare sînt exercițiile foarte variate ca temă și ca întindere, care au rolul să cultive exprimarea elevilor în fiecare dintre direcțiile vizate.

PROBLEME TEORETICE ȘI PRACTICE ALE PREDĂRII GRAMATICII LIMBII ROMÂNE

Îmbogățirea exprimării cu noi mijloace ale limbii materne și cultivarea ei constituie un proces în curs de-a lungul anilor de școală, pe care aceasta își propune să-l continue și să-l dirijeze, descoperindu-le elevilor organizarea ei internă și lămurindu-le particularitățile de funcționare. Felul în care școala urmează să facă prezentarea cunoștințelor despre structura limbii și să realizeze aplicațiile practice aferente este condiționat deopotrivă de factori lingvistici, psihologici și pedagogici. În descrierea componentelor limbii și a relațiilor dintre ele, știința limbii vine cu o sistematică proprie, care poate să nu coincidă, pe de o parte, cu cerințele psiho-pedagogice impuse de treptele dezvoltării intelectuale a elevilor, iar pe de altă parte, cu obligația învățământului limbii materne de a răspunde unor nevoi practice imediate. Organizarea succesivă și conectivă a materiei este o sarcină a școlii, care poate să-i dea o rezolvare pozitivă numai ținând seama de fiecare dintre factorii implicați în acest proces.

Capitolul I

TREPTELE CUNOAȘTERII SISTEMULUI GRAMATICAL AL LIMBII ROMÂNE

Organizarea studiului gramaticii limbii române pune cea mai grea problemă școlii, care adeseori se află în dilema de a le cere elevilor să se folosească de anumite cunoștințe despre regulile de funcționare a limbii, dar pe care aceștia nu și le pot însuși, fiindu-le inaccesibile la timpul când ar trebui aplicate. De aceea, este nevoie de o analiză a aportului fiecăruia dintre factorii menționați și a posibilităților de a-i corela pentru a ajunge la o cât mai bună progresie și explicare a fenomenelor, acțiuni de care depinde formarea efectivă a priceperii de a manipula, conștient, mecanismele limbii.

1. Criterii lingvistice, psihologice și pedagogice

care fundamentează predarea gramaticii limbii materne

Din rezultatele cercetărilor întreprinse de teoria limbii, de psihologia limbajului și, de curînd, de psiholingvistică, asupra procesului prin care copilul își însușește limba maternă și, ceea ce poate fi într-o oarecare măsură edificator, cum se ajunge la utilizarea corectă, în practica spontană a comunicării, a sistemului unei limbi străine, școala poate reține cîteva date sigure. Se știe, astfel, că la intrarea în școală, capacitatea lingvistică a copilului e formată nu numai din posibilitățile de folosire a limbii materne, dar și dintr-o „intuiție“ a relațiilor care se stabilesc între nevoile comunicării și

selecția mijloacelor de expresie folosite¹. Grație acestor relații dintre vorbire și limbă, lingvistica a ajuns la descoperirea sistemului unei limbi date². Pentru școală, aceleași relații sugerează că există posibilitatea de a aborda cunoștințele despre sistemul limbii, orientînd, în mod deliberat, procesul de învățămînt în sensul parcurs de procesul natural de achiziție și relevînd specificul organizării lui de la întreg la parte, de la ansamblul structurii, care se realizează ca atare datorită relațiilor dintre unități, la unități și formele respective³. Descrierea (și analiza) componentelor fenomenului lingvistic și a modului lor de organizare constituie domeniul lingvisticii, de la care școala își preia materialul necesar. Respectarea exactității științifice este o cerință esențială a conținutului obiectului de studiu, dar numai școala poate hotărî care mod de descriere convine cel mai bine specificului activității sale și scopurilor pe care le urmărește. Noile direcții ale cercetărilor lingvistice și descrierile rezultate au avantajul că, punînd pe primul plan operațiile de analiză și de explicare a modului cum se organizează în sistem componentele limbii, nu mai consideră esențiale clasificările (statice) și defi-

¹ A. Martinet, *Eléments...*, p. 30: „Mais il lui faut (au linguiste) nécessairement supposer l'existence d'une organisation psycho-physiologique, qui, au cours de l'apprentissage de la langue par l'enfant, ... a été conditionnée de façon à permettre l'analyse, selon les normes de cette langue, de l'expérience à communiquer et à offrir à chaque point de l'énoncé, les choix nécessaires” — și p. 152—153: „...l'enfant identifie ces traits linguistiques divergents, non seulement avec les réalités qui sont censées leur correspondre, mais aussi avec la personnalité de ceux qui les manifestent et les circonstances où il les constate...”

² A. Martinet, *Eléments...*, p. 31: „Ce n'est que par l'examen de la parole et du comportement qu'elle détermine chez les auditeurs que nous pouvons atteindre à une connaissance de la langue”.

³ N. Chomsky, *Current Issues...*, p. 112: „The process of coming to understand a presented utterance can be quite naturally described, in part as a process of constructing an internal representation (a „percept”) of its full structural description. There is little reason to doubt that the full apparatus of the generative grammar that represents the hearer's linguistic competence is brought to bear immediately in carrying out this task. In particular, much of the perceived phonetic shape of an utterance... is a reflection of its syntactic structure”.

nițiile. Într-o primă etapă de rafinare și de consolidare a posibilităților personale ale elevilor de a utiliza resursele limbii lor materne, este, desigur, mult mai important pentru ei să devină conștienți de funcționarea mecanismului limbii, decât să memoreze definiții și reguli. Apelul la studiile de lingvistică modernă — la descrierile structurale — se mai justifică și prin contribuția lor reală la clasificarea și circumscrierea datelor despre sistemul limbii normate actuale. Rostul cunoașterii acestor date este să explice și să fundamenteze fiecare dintre cerințele impuse realizării actului de comunicare. În ceea ce privește ordinea cunoștințelor, școala își asumă dreptul de a le da o succesiune proprie, decisă mai întâi de situația specifică creată de stăpânirea intuitivă a faptelor, apoi de randamentul lor funcțional și de dificultățile de înțelegere specifice pentru fiecare etapă de vîrstă a elevilor.

Cele mai generale principii psiho-pedagogice care prezidează la ordonarea progresivă a materiei oricărui obiect de învățămînt recomandă trecerea de la cunoscut la necunoscut, de la concret la abstract, de la simplu la complex. În studiul sistemului limbii materne, relația cunoscut-necunoscut capătă o interpretare specială: cunoscut înseamnă practica vorbirii, care nu este lipsită de ceea ce se numește „gramaticalitate“, iar necunoscut înseamnă alcătuirea și modul de funcționare a sistemului, care nu pot fi cunoscute decât printr-o demontare a mecanismelor practicate.

În ce privește relația concret-abstract, ea se cere interpretată și soluționată în două sensuri: mai întâi în direcția metodei de prezentare a organizării faptelor de limbă — de la enunțuri concrete la tipuri de structuri —, apoi în privința ordinii de prezentare a componentelor sistemului limbii — de la secvențe de comunicare (frazе, propoziții, sintagme), a căror utilizare e raportată de orice locutor la experiența lui de viață — la unități și relații ale căror limite și valori elevul nu ajunge să le sesizeze decât treptat (diferite variante de structurare a enunțurilor-tip, modificări ale relațiilor și unităților rezultate din operații complexe de derivare, precum și trecerea de la unități semantico-sintactice clar delimitate la afixe, desinențe etc.). De această ultimă interpretare, în cadrul studierii sistemului limbii materne, e afectată și relația simplu-complex, care

trebuie dirijată tot în două sensuri: de la cunoaşterea structurilor elementare (practice de copil) spre înţelegerea mijloacelor de organizare a structurilor complexe, pe care va trebui să le manipuleze.

În fond, toate aceste relaţii trebuie raportate la dicotomia vorbire-limbă şi la condiţiile specifice în care se plasează studiul limbii materne.

Pornind de la interpretarea acestor premise teoretice şi folosind cea mai simplă descriere a sistemului gramatical al limbii române normate contemporane, lucrarea noastră propune o fundamentare şi o prezentare de principiu a eşalonării cunoştinţelor care formează obiectul primei etape de studiu. La baza metodei de lucru în clasă se pune operarea directă (exerciţii) cu construcţiile tipice, a căror structură urmează să fie făcută cunoscută şi ale căror variante să fie exploatate.

2. Corelarea predării cunoştinţelor gramaticale cu aptitudinile lingvistice ale copilului, dezvoltate în procesul achiziţiei limbajului

Datele culese de cercetările asupra achiziţionării limbajului pînă la vîrsta şcolară arată că primele sunete sau grupe de sunete, cuvintele şi sintagmele rostite de copil constituie, în fond, enunţuri cu sens complet, pe care el şi le însuşeşte global. Operaţii de segmentare a enunţului, a sintagmei, cu atît mai puţin a cuvîntului, copiii nu pot face decît foarte tîrziu. În perioada care cuprinde vîrsta de la 2 la 6 ani, conţinutul informaţional se exprimă într-un tot nediferenţiat sau, treptat, numai parţial diferenţiate anumite părţi componente. Primordialitatea şi forţa conştiinţei semantice — căreia în planul expresiei lingvistice îi corespunde blocul axei sintagmatice — au dat o orientare greşită, şi de principiu, şi de rezolvare practică, tuturor încercărilor de a organiza studiul explicit şi sistematic al gramaticii în şcoala generală. Încă din clasele a III-a şi a IV-a, elevii sînt puşi să recunoască şi să clasifice, potrivit unor definiţii logico-semantice, părţile de vorbire (respectiv, cuvinte care denumesc obiecte, însuşiri etc.) şi categoriile morfologice (gen, nu-

măr, persoană etc.). Eroarea fundamentală constă din stabilirea unei false corespondențe între sensul enunțului și suma valorilor semantice ale cuvintelor, ignorându-se rolul esențial al relațiilor nu numai în realizarea semnificației unui cuvânt, ci și în ceea ce constituie specificul comunicării lingvistice, adică în structurarea diferențiată a enunțurilor potrivit unor intenții ori cerințe de a transmite mesaje cu conținut informațional sau afectiv diferit. Interpretarea greșită a raporturilor dintre sens și gramatică (dintre semnificația enunțului și organizarea lui lingvistică) explică, în parte, prioritatea și importanța care se acordă morfologiei (în special studiului părților de vorbire și valorilor unor forme de flexiune). Cea de a doua premisă falsă — confuzia dintre relațiile din planul lingvistic și cele din planul logic al ideilor — a făcut ca definirea primelor noțiuni și categorii gramaticale să se rezolve la un nivel logico-semantic și, în continuare, tot studiul gramaticii să rămână la acest nivel. Predarea gramaticii în forma ei actuală ilustrează o concepție și o metodologie respinse astăzi și de predarea limbilor străine. În ceea ce privește eșalonarea materiei, programa (îndeosebi cea a claselor a V-a—VIII-a) prezintă un compromis⁴ între ordinea capitolelor unui tratat de limba română (fonetică, morfologie, sintaxă), cerințele impuse de studiul limbilor moarte (accentul pus pe învățarea paradigmelor) și, numai rareori, obligația de a respecta principiul pedagogic al accesibilității cunoștințelor (organizarea concentrică — pe clase — a cunoștințelor din fiecare capitol).

Intuiția lingvistică a copiilor poate fi utilizată ca suport al predării cunoștințelor de gramatică a limbii materne, cu condiția să se apeleze la acele resorturi care pun în legătură conținutul de informație cu modul de organizare a enunțului sau, mai precis spus, folosind practica comunicării pentru a ajunge la înțelegerea structurii gramaticale și, în primul rând, a raporturilor sintactice care

⁴ Pentru critica programelor de limba română, cf. articolul nostru *Criterii în organizarea și predarea cunoștințelor de limba română*, Rev. de Ped., XII, 4, 1963, p. 22—35.

se stabilesc în enunț⁵. Apelul la sensul enunțului, ca punct de plecare pentru a pune în lumină mecanismele fenomenului lingvistic, nu înseamnă apel la semnificația fiecărui cuvânt din enunț, așa cum ne-ar da-o un dicționar al limbii române, ci la sensul lexico-gramatical rezultat dintr-un fel sau altul de structurare a enunțului, modificările de ordin formal reprezentând expresia materială a acelorași raporturi. Cum în cazul limbii materne (spre deosebire de învățarea unei limbi străine), realizarea materială a devenit un automatism (sub forma lanțului sintagmatic și nu a „analizei” fiecărei forme luate de unitățile enunțului), la argumentul principal adus mai sus împotriva primatului morfologiei se adaugă lipsa de utilitate reală și imediată⁶. Dificultățile de segmentare a cuvintelor, operație necesară pentru a pune în evidență indicii categoriali, fiind provocate atât de amalgamarea⁷ frecventă a indicilor, cât mai ales de posibilitățile reduse ale elevilor de a-i distinge și de a le înțelege valoarea, fac ca studiul efectiv al morfologiei să fie practic imposibil într-o primă perioadă, el urmînd să aibă loc numai după ce se lămuresc raporturile dintre sensul enunțului și organizarea sa sintactică.

Pornindu-se de la enunț, care reprezintă pentru elevi un conținut semantic și un lanț sonor (sau un șir de secvențe grafice) cu-

⁵ N. Ruwet: *Introduction à la grammaire générative*, Plon, Paris, 1967, p. 30: „Mais recourir au savoir intuitif (à la compétence) des sujets parlants, et recourir au sens, sont deux choses très différentes; ... la compétence des sujets comporte la connaissance intuitive des règles et des relations qui n'ont pas de rapport direct avec la signification (s.n.) ...

En réalité, accorder la priorité à la syntaxe ne signifie absolument qu'on se désintéresse des problèmes de sens. Simplement, on pense que, parmi les facteurs qui permettent de comprendre comment un certain sens est attaché à une suite de signaux acoustiques, la structure syntaxique joue un rôle essentiel; de plus, il s'agit précisément là de l'aspect qui est le mieux connu, le plus susceptible de se soumettre à une étude rigoureuse“.

⁶ Însușirea principalelor norme ortografice, pentru care pledează prezența morfologiei în programa actuală, poate fi rezolvată intuitiv și practic încă într-o perioadă premergătoare comunicării cunoștințelor respective (v. mai departe p. 192 ș.u.).

⁷ Întrebuințăm termenul în accepția dată de A. Martinet, în *Éléments* ..., p. 97—99.

noscută (de fapt, intuită global), e mai firesc să se procedeze la descoperirea legăturilor ce unesc elementele componente ale enunțului, separându-le în ordine descrescândă de la grup la parte. Două procedee, la fel de utile, servesc la distingerea felurilor relațiilor și la înțelegerea caracterului lor general și abstract. Dacă dintr-un enunț expozitiv se realizează un dialog, întrebările (și răspunsurile) arată tipurile de relații care leagă componentele enunțului pe planuri sintactice succesive. Totodată, descoperindu-se aceste relații, se poate înțelege cum pot ele determina o anumită interpretare semantică și, în consecință, o anumită formă concretă de expresie, sonoră sau grafică⁸. Substituirile lexicale operate cu fiecare dintre componentele unui tip de organizare sintactică fixează tipul de structură, iar în continuare diversele transformări pot demonstra cum funcționează mecanismul limbii în limitele unei structuri sau în trecerea de la o structură la alta.

Este necesar, însă, să se sublinieze încă o dată că aceste operații nu urmăresc în mod expres să se soldeze cu definiții, ci să pună în lumină modul de organizare a enunțurilor, regulile⁹ cărora li se supun faptele de limbă și condițiile în care acționează aceste reguli. De asemenea, demonstrația este numai o latură a obligațiilor ce revin studiului limbii materne, ea constituind doar o fază necesară spre care converg și de la care pleacă aplicațiile cu caracter normativ și, mai ales, productiv.

3. Propuneri de reordonare a cunoștințelor despre sistemul gramatical al limbii române literare

Avînd în vedere considerațiile de mai sus, eșalonarea cunoștințelor despre sistemul gramatical al limbii române contemporane standard pe care o propunem mai jos se deosebește conceptual

⁸ De exemplu, în enunțuri ca: *nu-l am pregătit acum* și *nu l-am pregătit acum*, numai descrierea relațiilor sintactice explică, pe de o parte, locul accentului din enunț și grafia corectă (locul linioarei), iar pe de altă parte, sensurile lor diferite.

⁹ Termenul de *regulă* este utilizat nu în sensul de normă, ci de mecanism al limbii.

(chiar dacă parțial există coincidențe) de cea prevăzută astăzi în programa anilor de studiu sistematic al gramaticii limbii române¹⁰.

3.1. În concepția noastră, studiul sistemului gramatical al limbii române ar urma să înceapă cu *sintaxa* enunțului autonom, în speță a propozițiilor independente. Eventual, ar putea fi folosite și fraze formate prin coordonare copulativă sau disjunctivă, ale căror propoziții să fie juxtapuse — în primul caz — ori legate în ambele cazuri prin cele mai frecvente conjuncții (*și, nici, sau*). Enunțurile vor aparține aspectului scris al limbii, nu însă limbii literaturii artistice (decît dacă textul este ales special pentru stilul lui neutru). De asemenea, nu vor putea fi folosite exemple aparținînd unor variante stilistice ale limbii literare, cărora le sînt specifice determinările ample — de exemplu, stilul științific —, acestea urmînd să fie introduse mai tîrziu, o dată cu explicarea mijloacelor folosite de limbă pentru a amplifica și modifica o structură fundamentală.

Studierea tipurilor de enunțuri va ține seama mai întîi ca ele să reprezinte **principalele** și cele mai frecvente tipare sintagmatice ale enunțului minimal autonom, așa cum se realizează în limba română actuală standard. Prezentarea lor va avea în vedere complexitatea progresivă a structurii celor doi constituenți imediați ai propoziției: grupul nominal și grupul verbal, precum și gradul de dificultate pe care îl prezintă pentru elevi înțelegerea felului relațiilor sintagmatice și al elementelor constitutive. Predarea limbii române ca limbă maternă permite și obligă ca, în ordinea relevării raporturilor sintagmatice, grupul verbal să constituie pivotul cen-

¹⁰ Se deosebește, de asemenea, de experimentele programate de Inst. de științe pedagogice în ultimii ani la cîteva școli generale, în care, deși se așază sintaxa la începutul studierii gramaticii, se menține concepția logico-semantică în interpretarea și definirea faptelor de limbă, iar exercițiile nu depășesc ca arie intenția de a se ajunge de fiecare dată la o definiție. Experimentelor respective le mai lipsește ceea ce lucrarea noastră consideră esențial (și o spune în repetate rînduri): o cît mai bună bază descriptivă.

tral¹¹ al clasificării tipurilor de enunțuri. Împărțirea tradițională în propoziții simple și dezvoltate este astfel abandonată pentru a face loc unei clasificări sintagmatice mai detaliată¹², dar care prezintă avantajul unei mai mari precizii. De exemplu, în grupul verbal, prezența unei compliniri este cerută în mod obligatoriu de valențele unui tip de verb sau al altuia. Structura unui enunț de felul: *vîntul alungă norii* nu poate fi decît G.N.₁+G.V. (G.V.→V.+N_{ac}). Se evită, astfel, o indicație care poate provoca nedumeriri (parte secundară=parte care poate lipsi).

Segmentarea în ordine descrescîndă a grupurilor amintite se va face în sensul principiilor analizei lingvistice pe care întreaga restructurare a predării propusă aici se întemeiază; în același timp, ea va trebui pusă în acord cu capacitatea de analiză a elevilor.

Spre deosebire de analiza gramaticală tradițională și de clasificările cunoscute — la nivelul sintaxei și la nivelul morfologiei —, pentru a se înlătura complicațiile pînă la care le aduce — cel puțin într-o primă etapă — separarea sintaxei de morfologie (sau, mai exact, de lexic), se preconizează așezarea cunoașterii părților de vorbire la limita inferioară a analizei sintactice¹³. Se renunță, deci, la o dublă clasificare — părți de propoziție și părți de vorbire —, ca și la o clasificare statică, de dicționar. Caracteristicile unei părți

¹¹ *Gramatica limbii române*, vol. II, p. 12: „Esența predicăției, care este esența propoziției, este indicată de cele mai multe ori prin prezența unui predicat verbal sau nominal”.

L. Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale*, p. 44—45: „la phrase verbale (dans les langues européennes, la plus fréquente) est celle qui a pour noeud central un noeud verbal”.

G. Galichet, *Physiologie de la langue française*, „Que sais-je?”, P.U.F., 4^e éd., Paris, 1964, p. 105: „L'unité de la proposition se noue autour d'un centre actualisateur: le verbe”.

A. Martinet, *Éléments...*, p. 126: „Ce monème prédicatif est l'élément autour duquel s'organise la phrase et par rapport auquel les autres éléments constitutifs marquent leur fonction”.

¹² Cf. V. Guțu-Romalo, *În problema clasificării verbelor. Încercare de clasificare sintagmatică*, S.C.L., XIV, 1, 1963, p. 29—43.

¹³ E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, P.U.F., Paris, 1956, p. 37: „Dans la pratique le mot est envisagé surtout comme élément syntagmatique, constituant de l'énoncé empirique”.

de vorbire vor rezulta din utilizarea ei în enunț, din relațiile pe care le contractează cu celelalte unități, fapt care va ajuta la precizarea atât a sensului cuvântului, cât și a statutului lui gramatical. (O consecință avantajoasă va fi aceea că, într-o etapă ulterioară, recunoașterea indicilor categoriali se va face mai ușor). Ordinea cunoașterii părților de vorbire va ține seama de criterii sintactice; de situația de centru: verbe, substantive, pronume, de satelit sau adjunct: adjective, adverbe etc., dar și de criterii psihologice (care țin seama de cantitatea de informație deținută de cuvânt și nu de conținutul lui semantic particular): de la cuvinte cu valoare semantică intrinsecă la substitute și la elemente a căror valoare semantică s-a atenuat sau s-a pierdut, ele devenind simple unelte gramaticale (între aceste două clasificări nu trebuie stabilit vreun paralelism). După cunoașterea tipurilor principale de enunțuri se poate trece la simple adăunări care amplifică, dar nu schimbă tipul de structură, sau la transformări care nu afectează prea mult numărul și ordinea elementelor structurii (de exemplu, la enunțuri interogative, negative — parțiale și totale), ținându-se seama în programarea acestor operațiuni de complexitatea lor și de dificultățile pe care le pot întâmpina elevii. În continuare, se vor lua în considerație, pe rând, posibilitățile combinatorii ale claselor lexicale, pentru a se arăta că între relațiile sintactice pe care le poate avea în enunț un element lexical sau altul și conținutul lui semantic se stabilesc anumite raporturi de interdependență. Chiar în condițiile predării limbii materne, această interdependență are uneori importanță practică, normativă și productivă, pentru că determină deosebiri de funcționare: de selecție lexicală și de construcție sintactică.

3.2. Studiul morfologiei reprezintă în propunerea noastră de organizare a predării limbii române acea treaptă a analizei și cunoașterii sistemului gramatical care cere elevilor să treacă de la segmentarea enunțurilor în sintagme și cuvinte (delimitate de ei la început grație concordanței existente, de obicei, între fiecare dintre ele și o unitate de semnificație), treptat, prin înțelegerea funcției fiecărui element, — la: a) cunoașterea componentei cu-

vîntului — a structurii lui lexico-gramaticale și b) la cunoașterea paradigmelor părților de vorbire flexibile.

Această activitate prezintă mai mari dificultăți, pentru că elementele cu care vor fi puși elevii să lucreze sînt mai greu de izolat, iar sensul lor gramatical sau lexical mai greu de sesizat.

Pe această treaptă a analizei se vor studia „părți de vorbire” cum sînt articolul, prepoziția-indice causal etc., al căror specific funcțional nu reieșea din descrierea tradițională și ale căror statut și definiție puneau atîtea greutăți de înțelegere elevilor. Elementele auxiliare, cu care se formează timpurile și modurile verbale, vor intra alături de celelalte afixe în studiul flexiunii verbale. Analiza are sarcina să conducă mai departe pe elevi pe drumul înțelegerii raporturilor dintre tipologia organizării sintactice, caracterul sistematic al modificărilor claselor de cuvinte și realizarea sonoră (și reprezentarea grafică). Problema acordului, lărgită și la alte fenomene de marcare a coeziunii elementelor enunțului, va apărea mai limpede elevilor, dacă vor fi făcuți atenți la coocurența indicilor în axa sintagmatică.

Așa cum se arăta mai înainte, fenomenele specifice de trecere de la o parte de vorbire la alta nu vor mai constitui prilejul unor interpretări greșite. Pornind de la relațiile sintactice care se stabilesc între unitățile enunțului, elevii nu vor mai confunda, de pildă, substantivele — abstracte verbale — cu verbele, nici substantivele care denumesc o însușire cu adjectivele. La cunoștințele de sintaxă se vor adăuga cele despre structura lexicală a cuvintelor (afixe lexicale) și despre caracteristicile flexiunii lor (indicii categoriali). Se vor introduce, așadar, și probleme de formare a cuvintelor, care nu pot fi despărțite de studiul sistemului limbii, cu atît mai puțin ignorate, așa cum se procedează astăzi în școală. Trecherilor întîmplătoare li se va putea da interpretarea morfo-sintactică justă prin dubla raportare atît la relațiile contractate în enunț și la forma luată, cît și la valoarea semantică.

Procedeul de bază, capabil să pună în evidență formativele gramaticale și, prin jocul de opoziții, funcția lor distinctivă și formele de realizare materială, rămîne tot timpul substituția. Prin ase-

menea exerciții, școala poate satisface, încă înainte de a programa descrierea flexiunii verbale, nominale, pronominale, cerințele normative impuse studiului gramaticii.

Prezentarea tipurilor (și subtipurilor) de flexiune a claselor de cuvinte vine să încheie studiul morfologiei în școală, deoarece, în situația predării limbii materne, aceste cunoștințe nu urmăresc să învețe pe elevi regulile de modificare a cuvintelor în actul de comunicare, ci să le arate că ele se încadrează în coordonatele unui sistem a cărui descriere a început cu organizarea faptelor de limbă în enunț și care se va încheia cu realizarea materială (sonoră).

3.3. Descrierea realizării sonore (și grafice) a componentei enunțurilor (unități și relații) se așază pe ultima treaptă a analizei la care sînt supuse, în procesul de predare a sistemului limbii materne, structurile prezentate. Cunoștințele de ordin fonologic sau fonetic sînt reduse la minimum în prima etapă a studiului limbii și se dau numai pentru a pune în evidență acele caracteristici ale flexiunii care explică norme ortoepice (și ortografice) mai dificile, sau unele particularități de organizare a relațiilor sintagmatice în lanțul sonor. Cu asemenea explicații capătă caracter conștient și se consolidează deprinderi de pronunțare și de scriere corectă însușite de elevi prin practica exercițiilor. Rostul cunoștințelor fonologice (și fonetice) este să facă înțelese, de exemplu, asemănările de pronunțare și deosebirile de scriere ale celor două serii de substantive feminine: *femeie*, *ploaie*, *cheie*, *baie* etc. și *sanie*, *stație*, *arie* etc. și să se poată lămuri, totodată, mecanismul flexiunii lor cazuale (fără și cu articolul hotărît). În ultimul caz, de discrepanță între norma ortoepică și cea ortografică, care are o arie întinsă în limba română (cuprinde nu numai substantive feminine al căror număr e foarte mare, dar și adjective, verbe etc.), apar frecvente greșeli, îndeosebi de pronunțare, datorită influenței formei scrise.

Explicații asupra componentei sonore a cuvintelor mai necesită și construcțiile în care se produc fenomene de fonetică sintactică, tot mai des întîlnite pe măsură ce se depășește etapa sistemului limbii standard. Dificultățile mari ridicate de diferențele dintre

tradiția grafiei și realitatea limbii¹⁴ nu pot fi rezolvate explicit într-o primă perioadă de studiu, de aceea preconizăm o însușire strict practică, pe bază de exerciții structurale¹⁵, a principalelor norme ortografice, iar cunoștințele de fonologie și de fonetică să fie programate când capacitatea de receptare a elevilor este mai mare și necesitățile predării sînt foarte stringente (cum ar fi integrarea în sistem a unor forme aparent aberante, de exemplu: sg. *ou* — pl. *ouă*). La asemenea cunoștințe mai trebuie să se recurgă pentru a face înțelese structura versurilor, supunerea îmbinărilor sintagmatice la regulile prozodice etc., sau utilizarea în scopuri artistice a limbii vorbite, familiare sau populare, care fie că reproduc, îngroșîndu-le, abaterile de la norma fonologică, fie că prezintă particularități fonetice cu valoare stilistică¹⁶.

Capitolul al II-lea

PROPUNERI DE ORGANIZARE A CAPITOLELOR GRAMATICII LIMBII ROMÂNE

Soluția cea mai bună pentru care se poate opta deocamdată în prezentarea conținutului fiecăreia dintre cele trei trepte ale cunoașterii sistemului limbii române normate este să se confrunte descrierea cuprinsă în gramatica tradițională cu descrierile (parțiale) rezultate din aplicarea metodelor structurale de analiză a limbii. Un corectiv absolut necesar îl va aduce practica școlii, care pe baza unor experiențe îndelungate va reuși să găsească multe soluții metodice valoroase prin simplitatea și prin adecvarea lor la intuiția lingvistică a elevilor.

¹⁴ O prezentare a aspectelor lingvistice și metodice ale problemei face G. Beldescu, *Semnele ortografice din punct de vedere lingvistic și didactic*, L.L., 17, Buc., 1968, p. 235—251.

¹⁵ v. infra p. 192—213.

¹⁶ I. Iordan, *Stilistica limbii române*, Buc., 1944, p. 35—115.

1. Raporturile semantico-sintactice și importanța lor în prezentarea structurii enunțurilor

Succesiunea prezentării tipurilor de enunțuri este determinată de posibilitățile combinatorii ale claselor lexicale constitutive. În acest punct intervine problema raporturilor dintre trăsăturile semantice și cele sintactice ale unui element lexical sau ale altuia. Asemenea particularități sînt semnalate în gramaticile tradiționale și în practica școlară obișnuită, care, de pildă, în descrierea substantivului deosebesc nume de ființe și nume de lucruri ($\pm$ animat), la numele de ființe pe cele de persoană ($\pm$ uman), apoi nume individuale și nume colective ($\pm$ pluraritate) etc., la verbe deosebesc pe cele care exprimă acțiuni de cele care exprimă starea, existența ($\pm$ acțiune), iar dacă din punct de vedere semantic se deosebesc verbe cu trăsătura ($\pm$ factitiv), din punct de vedere sintactic verbele sînt împărțite după cum contractează sau nu o relație cu un complement direct în ($\pm$ tranzitive). Cercetări lingvistice mai noi¹⁷ încearcă să lămurească în ce măsură se pot face delimitări între trăsăturile semantice „inerente” și cele „contextuale” și întru cît în descrierea structurilor unei limbi sub forma lor cea mai generală și mai abstractă ar fi mai avantajos ca primele, de pildă, să fie luate în considerație la nume, iar cele de-al doilea la verbe¹⁸. Desigur că pentru o cunoaștere desăvîrșită a regulilor de funcționare a unei limbi date precizarea ambelor trăsături este la fel de importantă, iar din punct de vedere practic, această cunoaștere ar rezolva cele mai multe dintre dificultățile învățării limbilor străine. În ceea ce pri-

¹⁷ Problema raporturilor dintre sintaxă și semantică este extrem de spinosă; ea ocupă un loc foarte important în evoluția cercetărilor lingvistice actuale. N. Chomsky, în *Aspects of the Theory of Syntax*, M.I.T. Press, 1965, și mai recent în *Deep Structure, Surface Structure and Semantic Interpretation*, mimeo, M.I.T., 1968, U. Weinreich, în *Exploration in Semantic Theory*, 1966, (publ. de T. Sebeok), în *Current Trends in Linguistics*, discută dacă este posibilă sau nu o delimitare între trăsăturile sintactice și cele semantice. Pentru o expunere succintă a problemei, cf. E. Vasiliu-S. Golopenția, *Sintaxa transformațională a limbii române*, p. 44.

¹⁸ N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, p. 63 ș.u. și p. 148. ș.u.

vește studiul sistemului limbii materne, problema se pune din alt unghi: în ce grad sînt stăpînite de elevi aceste trăsături semantice și/sau sintactice și, deci, care dintre ele ar urma să facă obiectul unei atenții speciale și să fie luate în seamă în prezentarea tipurilor de structuri. Sub acest aspect, se pare că trăsăturile semantice inerente — cel puțin ale lexicului familiar — numai rareori pot provoca abateri de la normele înlănțuirii sintagmatice (de exemplu, acordul după sens — **au venit o mulțime** —, sau neîncadrarea unui nume în tipul și, respectiv, subtipul de flexiune cuvenit, cum ar fi: *cuțitele secerătorii*, n.f. inanimat, dar: *brațul secerătoarei*, n.f. uman). În schimb, precizarea caracteristicilor sintactice contribuie la o descriere mai riguroasă a unor fapte de limbă aparent identice, la lămurirea unor chestiuni mai dificile de interpretare gramaticală și la însușirea normelor de construire corectă a enunțurilor. De exemplu, dacă se fixează tipul de structură în care intră verbe de felul *a(-i) plăcea*, *a(-i) trebui* etc., și anume $G.N._1 + G.V.$; $G.V. (\rightarrow V. + N._{dat})$, se înțelege că ele contractează relații cu un nume în nominativ și cu alt nume în dativ, nu însă cu un nume în acuzativ (deci: *cineva* sau *ceva*, *place cuiva*, nu însă *cineva* sau *ceva place pe cineva* sau *pe acesta*), spre deosebire de verbul *a iubi*, care din punct de vedere semantic poate exprima același lucru, dar care contractează relația $V. + N._{ac}$. S-ar putea presupune că trăsăturile sintactice respective — atît pentru verbul *a plăcea*, cît și pentru *a iubi* — decurg din trăsături semantice specifice; aceasta însă nu ar fi de mare folos predării limbii materne, din motivul arătat la început.

Ponderea mai mare acordată trăsăturilor „contextuale” rezolvă, de fapt, ambele laturi ale fenomenului: elevii realizează deosebiri de sens ale cuvintelor intrate în relații sintactice diferite, precum și relațiile specifice impuse de alegerea unuia sau a altui sens al aceluiași cuvînt. De exemplu: verbul *a arde* prezintă în enunțurile 1. *ierburile uscate ard* și 2. *grădinarul arde ierburile uscate* nu numai deosebiri sintactice, — în primul enunț verbul este intransitiv, iar în al doilea este tranzitiv, — ci și deosebiri semantice: *a arde*₁ = a se consuma prin ardere, iar *a arde*₂ = a face să se consume

prin ardere (respectiv verbul din al doilea enunț este un factitiv¹⁹, ceea ce determină și tipul de relație stabilit: $G.N._1 + G.V. (\rightarrow V. + N._{ac})$).

Importanța acordată aici trăsăturilor contextuale are și o justificare psiho-pedagogică. Dacă se ține seama că prezentarea sistemului limbii materne, în procesul de predare, se sprijină pe utilizarea ei curentă de către elevi și că acestora trebuie să li se dirijeze efortul de înțelegere a abstracției pe care o reprezintă sistemul cu ajutorul analizei faptelor concrete de limbă, este firesc să se înceapă cu acele caracteristici ale elementelor enunțului care rezultă din relații mai ușor de observat.

2. Prezentarea relațiilor dintre grupul nominal și grupul verbal

Contactul elevilor cu tipurile de structuri începe cu enunțul minimal autonom²⁰, care cuprinde un grup nominal ($G.N._1$ sau $G.N._{nom}$ = grupul subiectului), exprimat printr-un substantiv (comun) cu articol (de obicei, hotărît) sau un substantiv propriu și un grup

¹⁹ L. Tesnière, în *Eléments de syntaxe structurale*, p. 259 ș.u., analizând variația numărului de actanți ai verbelor, semnalează faptul că unele limbi posedă mecanisme capabile să le modifice numărul. De exemplu, în limba română acesta poate fi mărit prin:

a) simpla adăugare a unui nou actant: *a arde₁* — devine *a arde₂*, conținutul semantic al verbului modificându-se în sensul arătat;

b) utilizarea unor afixe: *a ședea* — *a așeza*, *a dormi* — *a adormi*, *a rarefia*, *a cinefica*, *a zeifica* (citate după I. Iordan, L.R.C., p. 428);

c) în afara acestor mijloace există în limbă elemente lexicale „paralele”, de exemplu: *a muri* și factitivul *a omori* (a face să moară).

Tot Tesnière arată că reducerea numărului de actanți se face în special prin trecerea verbelor de la diateza activă la diateza reflexivă (reflexivul impersonal, dinamic, eventiv): *a putea* — *a se putea*; *a duce* — *a se duce*; *a îngrășa* — *a se îngrășa*.

²⁰ J. Dubois, *Grammaire structurale du français: le verbe*, „Langue et langage”, Larousse, Paris, 1968, p. 17 ș.u., numește această structură „phrase minimale active achevée”.

verbal (G.V.=grupul predicatului), al cărui centru este un verb la mod personal. Acesta din urmă este elementul esențial al enunțului, el putând constitui în limba română, grație desinențelor de persoană și de număr, un enunț complet. Prezența grupului nominal prim (și a substantivului ca element lexical) este totuși necesară, pentru ca analiza enunțului, neintegrat într-un context lingvistic mai larg și rupt de o situație concretă, să evite apelurile la „comple-tări” sau la orice alte lămuriri extralingvistice. Absența contextului obligă și la alegerea sensurilor de bază (sau mai frecvente și mai cunoscute) ale elementelor lexicale, ca și a construcțiilor celor mai uzuale și mai clare. Argumentul principal este, însă, că prezența ambelor grupuri face să fie mai ușor sesizabilă relația dintre ele, respectiv persoana și numărul²¹, care marchează coeziunea sintagmatică a enunțului. Operația de analiză va mai scoate în evidență pe de o parte omonimia unor forme verbale: el, ea *pleacă* (de la școală) — ei, ele *pleacă* (de la școală), pe de altă parte opoziția: el, ea *vine*/ei, ele *vin* etc., atrăgând astfel atenția elevilor să respecte normele limbii literare.

Din aceeași cauză, fiecare tip de structură va începe totdeauna cu verbe care pot contracta o relație cu un substantiv în nominativ — subiect, sau mai precis cu verbe personale. Așadar, factori lingvistici și pedagogici impun ca, în ordinea prezentării, mai întâi să apară enunțuri cu verbe personale și după aceea cu verbe impersonale, care vor fi totuși introduse destul de devreme, pentru că, deși mult mai puține la număr, au totuși o frecvență mare în vorbire.

De-a lungul studiului limbii, cunoștințele despre persoana verbului și despre relația care unește grupul verbal cu cel nominal vor ajuta pe elevi, mai întâi practic, apoi teoretic, să înțeleagă servitu-țile acestei relații și să rezolve corect multe dintre actualele difi-cultăți de respectare și de interpretare a relațiilor gramaticale. O primă identificare a subiectului cu persoana verbului evită definiția

²¹ Spunem „ușor identificabile”, pentru că elevii vor găsi pronumele per-sonal corespunzător înainte de a fi învățat morfologia verbului.

logico-semantică (subiectul este ... cel care „face“ sau „suferă“ acțiunea exprimată de predicat) și ușurează, prin trecerea de la substantiv la pronume, descoperirea centrului grupului nominal. O analiză corectă va trebui să arate că subiectul verbelor de persoana I sau a II-a (din vorbirea directă, din dialog) nu este „numele“ locutorului sau al colocutorului, deoarece pentru aceste forme verbale grupul nominal nu poate avea ca c e n t r u decât pronumele personal corespunzător (nu luăm în considerație aici posibilitatea ca verbul la pers. a II-a să aibă subiectul la vocativ). În enunțuri ca: *Elev cutare, promiți...*, forma verbală arată că subiectul este *tu*, iar *elev(ul) cutare* este un determinant (o expansiune) al pronumelui personal. În enunțul: *Apoi începem cu toții a mânca*, subiectul neexprimat printr-un element lexical este *noi* (așa cum indică persoana verbului), iar *cu toții* este o expansiune aparținând grupului verbal²². Când subiectul este exprimat printr-un pronume de persoana I sau a II-a, plural, care include, așa cum reiese din contextul enunțului, numele unor participanți, exprimate prin substantive proprii și comune, este indicat să li se ceară elevilor să precizeze mai întâi locutorul (*eu*) și colocutorul (*tu*) și apoi să înlocuiască substantivele — care denumesc pe ceilalți participanți — cu pronume de persoana a III-a (*el, ea*). În felul acesta, vor înțelege că *noi=eu+tu*, sau */și+el*; *voi=tu+el* (*tu* putând fi reluat succesiv: *tu, și tu, și tu* etc. ...), iar pronumele de persoana a III-a putând fi — potrivit cu caracteristicile de gen și număr ale numelor înlocuite — una dintre formele: *el, ea, ei, ele*. Spre deosebire de pronumele de persoana I și a II-a, pronumele de persoana a III-a — cu care începe descrierea — se definește ca r e p r e z e n t a n t al numelui²³ și, în această calitate, aduce un minimum de informație necesară asupra naturii și funcțiunii (trăsăturilor inerente și trăsătu-

²² Exemplul și interpretarea sînt luate din G.L.R., II, p. 90.

²³ R. L. Wagner, J. Pinchon, *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette, Paris, 1967, p. 165: „Les pronoms de la III-e personne sont toujours des représentants“.

rilor contextuale) elementului lexical înlocuit²⁴. Folosind aceste caracteristici ale substitutelor, în analiza enunțurilor cu verbe impersonale de felul: *se întâmplă, se cuvine, se pare, se zice* etc. sau a expresiilor verbale ca: *e bine, e posibil* etc., elevii vor fi îndrumați să folosească un pronume cu valoare neutrală (*ceva, aceasta, asta*). Substitutul de tipul *aceasta (asta)* are avantajul că, grație celor două forme distincte de Nom. și Ac. (plus reluarea formei neaccentuate de feminin singular a pronumelui personal), evită posibilitățile de confuzie (datorite unor factori ca topica, forma invariabilă a pronumelui interogativ *ce*) dintre G.N._{1(nom.)} (subiect-subiectivă) și G.N._{2(ac)} (complement direct-completivă directă); de exemplu: *s-a făcut și asta*, față de: *a făcut-o și (pe) asta*.

3. Observații cu privire la prezentarea constituenților celor două grupuri principale ale enunțului

Axarea primei etape a predării sistemului limbii pe relevarea proprietăților sintagmatice ale elementelor lexicale (acțiune care va preceda și va pregăti descrierea morfologică — singura prezentată într-o formă organizată în gramaticile școlare actuale) răspunde principiului fundamental ca studiul limbii materne să aibă ca prim obiect cunoștințe despre regulile organizării enunțurilor, în scopul perfecționării, al creșterii posibilităților de comunicare.

Pentru programarea treptată a tipurilor de enunțuri este nevoie de clasificări sintagmatice ale verbelor și substantivelor, ale adjec-

²⁴ J. Dubois, *Grammaire structurale du français: le nom et le pronom*, „Langue et langage“, Larousse, Paris, 1965, p. 98: „Les substituts présentent deux aspects caractéristiques qui dépendent étroitement de leur fonction dans l'énoncé:

1. Chaque classe de substituts présente avec le syntagme qu'elle remplace des analogies de structure: celles-ci mettent en évidence les éléments d'information jugés indispensables pour que le rôle de représentant soit assuré; ainsi les marques de nombre et de genre tiennent une place importante... (elles sont les marques essentielles du syntagme nominal).

2. Les classes de substituts présentent entre elles des analogies de structure dont on peut penser qu'elles sont dues à la similitude des fonctions assumées.“

tivelor și adverbelor din limba română contemporană standard, care să arate felul și numărul relațiilor posibile ale fiecăruia cu celelalte unități ale enunțului și, de aici, diversele grupări ce se pot stabili înăuntrul acestor clase.

În afara acestor clasificări, furnizate de lingvistica descriptivă, se mai țin seama și de alți factori, dintre care hotărâtori pentru procesul de învățămînt pot fi: complexitatea treptată a enunțurilor (mai întîi numărul posibil de constituenți specifici ai structurilor fundamentale și apoi ai termenilor care rezultă din derivări), apariția mai frecventă a unor constituenți, gradul de intimitate al legăturilor dintre diferitele tipuri de constituenți, caracterul mai mult sau mai puțin concret al tipului de constituent și, respectiv, de relație etc. Modul strict practic de cunoaștere a structurii enunțurilor și avantajele operării cu substitute vor putea aduce corective în ordinea dictată fie de criterii lingvistice, fie de criterii psiho-pedagogice.

O cerință didactică, importantă pentru prezentarea relațiilor sintagmatice specifice unui tip de enunț, este ca elevii să poată recunoaște și deosebi cît mai exact și mai ușor caracteristicile componentelor celor două grupuri principale: G.N. și G.V. Substituirea preconizată de noi ca principal procedeu, justificat în egală măsură de mecanismele sistemului limbii cît și de practica predării limbii materne, ajută la precizarea celor două G.N.: G.N._{ac.} și G.N._{dat} — constituenți imediați ai G.V. —, precum și la recunoașterea G.Adv. Pentru primele două se face apel la formele neaccentuate ale pronumelor personale, apoi la pronumele interogative (*pe cine, ce; cui*), nehotărîte (*pe cineva, ceva; cuiva*), negative (*pe nimeni, nimic; nimănui*), care aduc pe lîngă indicii cazuali și precizarea $\pm$ uman. Pentru recunoașterea G.Adv., se apelează la adverbele pronominale, sau la așa-numiții economizatori: Adv._{temp.} (*cînd; acum-atunci; cîndva, oricînd, totdeauna, niciodată, nicicînd*), Adv._{loc.} (*unde; aici-acolo; undeva, oriunde, pretutîndeni, nicăieri*), Adv._{mod.} (*cum, așa, astfel-altfel; cumva; nici(de)cum, în nici un fel*) și Adv._{cant.} (*cît, atît, mult-puțin; cîtva; nici(de)cît, cîtuși de puțin, de loc*). Pentru cauză și scop, pot fi folosite substitutele: *de a(cea)sta — de aceea și pentru a(cea)sta — pentru aceea* (considerate substitute propoziționale ca și cele precedente).

Dintre constituenții G.V. mai face parte și G.N._{prep.} a cărei prezență nu este condiționată de o anumită valență a verbului. Caracteristica formală a acestui constituent este prepoziția, care arată că relația dintre nume și verb este mai puțin strânsă decât între acesta din urmă și G. N._{ac.} sau G.N._{dat.} Tot substituirea cu formele neaccentuate și, respectiv, accentuate ale pronumelor personale face să apară clar că nu rămâne loc pentru vreo posibilitate de confuzie între G.N._{prep.} și celelalte două tipuri de G.N., chiar dacă G.N._{ac.} sau G.N._{dat.} apar construite cu prepoziții (prepozițiile care însoțesc substantivele și formele accentuate ale pronumelor etc. sînt simpli indici ai funcțiunilor lor, ca și formele cazuale): *chem pe elev* — *îl chem(pe el)*; *dau cărți la (trei) copii* — *(lor) le dau cărți*, dar: *jură pe copii* — *jură pe ei*; *renunță la copii* — *renunță la ei*. Potrivit acestei delimitări, tot în G.N._{prep.} ar intra și determinanții verbului în genitiv sau dativ cu prepoziție: *luptă contra dușmanului* = *luptă contra lui*; *a reușit grație prietenilor* — *a reușit grație lor* (nu intră în discuție forme ca *împotriva-i*, *în urma-mi* etc., care nu mai sînt folosite de limba contemporană standard).

Trăsăturile semantice inerente ale unor prepoziții conferă sensuri diferite mai mult sau mai puțin concrete G.N._{prep.}, potrivit cărora gramatica tradițională deosebește valori ale complementului indirect (obiectul la care se referă o acțiune: vorbește *despre el*; interioritatea acțiunii față de obiect: se adînci *în studiu*; originea: se trag *din neam mare* etc.) și își fundamentează clasificarea circumstanțialelor. Opțiunea noastră pentru doi constituenți distincți: N._{dat.} și N._{prep.} în locul actualei formule a complementului indirect, deși la prima vedere întemeiată pe un argument pur formal (prezența obligatorie a prepoziției), are în favoarea ei pe lîngă avantajul practic și o interpretare lingvistică în același sens, adusă de specialiștii nemulțumiți de componența eterogenă a acestei categorii²⁵. În schimb, așa

²⁵ G. Galichet, în *Physiologie de la langue française* și îndeosebi în *Méthodologie grammaticale*..., p. 97—98, discutînd problema complementului „d'attribution” din limba franceză, îl situează între obiectul indirect („il écrit à ses parents”) și cel circumstanțial care exprimă destinația, scopul etc. („il travaille pour une récompense”; „il est mort pour la patrie”; „préparez une chambre pour mon cousin”).

cum arată și Galichet, nu se pot stabili granițe între G. N._{prep.} și G. Adv. Este cunoscută, de altfel, dificultatea de a aprecia uneori dacă grupul substantiv+prepoziție (*cu pasiune, cu greutate, fără rușine, fără milă, în zori*) este sau nu o locuțiune adverbială²⁶.

Într-o primă etapă de cunoaștere a structurii enunțurilor, este suficient dacă elevii vor face distincția între G. N._{prep.} = prep. + cine(va), prep. + ce(va), care nu pot fi echivalente cu unul dintre G. Adv. (temp. = *cînd(va)*; loc = *unde(va)*; mod = *astfel, așa*, de exemplu: *cîntă cu cineva* (cu tine); *cîntă cu ceva* (cu trîmbița); *cîntă așa* (cu pasiune).

Constituenții G. N. ar putea fi împărțiți, după cum prezența lor este obligatorie sau facultativă, în determinative sau determinanți specifici (care ar cuprinde articolul hotărît și nehotărît, unele adjective pronominale și numeralul) și celelalte atribute, care, de altfel, sînt rezultate din operații de derivare (de exemplu, majoritatea atributelor exprimate prin adjectiv calificativ, ca și cele exprimate prin participiu: *copilul învață* + (*copilul este*) *cuminte* = *copilul cuminte învață*).

Unii constituenți ai G. N. și G. V., cum ar fi cei exprimați prin anumite forme verbale (gerunziu²⁷, infinitiv), cu atît mai mult apozitia și, în genere, părțile de propoziție izolate vor fi mai ușor înțelese și mai corect utilizate (în limba scrisă), dacă vor fi prezentate ca rezultat al unor operații de transformare (ceea ce ar corespunde într-un fel contragerii de subordonate), sau dacă asupra lor se vor exercita operații de transformare (cum ar fi nominalizarea infinitivului).

O mențiune specială merită elementul predicativ suplimentar, constituent care aparține în egală măsură unui G. V. și unui G. N.

²⁶ N. Ruwet, *op. cit.*, p. 352—355, observă că nu este posibilă prezența în același enunț a unui G. N._{prep.} și a unui G. Adv._{mod.} cu aceeași valoare semantică (de exemplu, *o iubește mult cu pasiune* — nu este un enunț acceptabil în limba română decît dacă avem de-a face cu o înșiruire: *o iubește mult, cu pasiune*; rezultată din: *o iubește mult* + (*o iubește*) *cu pasiune*, prin eliminarea elementelor care se repetă.

²⁷ Nu ne referim la cele cîteva „gerunzii” acordate: *suferind(ă)*, *crescînd(ă)*, care intră în categoria adjectivelor.

(Datorită apariției sale recente în tratatul de gramatică a limbii române, fie că este ocolit de gramaticile școlare, fie că este amânata cunoașterea lui pînă în ultimul an de studiu al gramaticii.) După ce au fost prezentați constituenții specifici (și, în principiu, obligatorii) ai celor două grupuri, după ce la G.V. se adaugă G.Adv. și G.N._{prep.} (unul sau mai multe, care nu sînt în raport de coordonare), iar la G.N. sînt introduși determinanții (rezultați din derivare) corespunzători atributului adjectival, substantival (și pronominal) și, eventual, adverbial, poate fi introdusă și această unitate cu dublă subordonare. Există o posibilitate de a o explica mai ușor pornind de la relația care se stabilește între Prop $\rightarrow$ G.N.₁ + G.V. ($\rightarrow$ V.cop. + Adj., sau V.cop + N.) și Prop. $\rightarrow$ G.N.₁ + G.V. ($\rightarrow$ V_i) (V_t + N₂), de exemplu: *copiii vin + (copiii sînt) zgomotoși* — *copiii vin zgomotoși*, sau *l-au ales + (el este) deputat* — *l-au ales deputat*, lăsînd pentru mai tîrziu construcția în care elementul predicativ suplimentar este exprimat prin gerunziu.

4. Propuneri de rezolvare practică a unor dificultăți ridicate de clasificarea sintagmatică a verbelor

În predarea limbii materne, din sistemul căreia nu pot fi ignorate anumite unități și construcții frecvent folosite (pe care, de altfel, elevii le practică obișnuit, independent de etapele parcurse la studiul gramaticii), se ivesc dificultăți de explicare și de interpretare a unor fapte de limbă. De soluțiile adoptate pentru rezolvarea unor asemenea dificultăți depind modul de descriere a tipurilor de enunțuri și ordinea în care vor fi prezentate. Astfel, începînd chiar cu grupul verbal, fixarea asupra centrului lui — verbe la mod personal — se lovește de dificultățile pe care le ridică, de pildă, verbe reflexive, locuțiunile verbale etc. Descrierea morfologică — în sistemul actual premergătoare predării sintaxei — nu ajută, pentru că abia după cunoașterea modului de funcționare se pot trage concluzii și cu privire la morfologia unităților respective.

4.1. Verbe reflexive pun problema încadrării lor într-un tip sintagmatic sau altul, după cum sînt considerate că stabilesc relații

cu G.N.₁, G.N._{ac.} și G.N._{dat.} (lăsăm, deocamdată, la o parte posibilitatea unei relații cu al doilea G.N._{nom.} de felul: *el se face profesor*).

În general, verbele reflexive (ca și celelalte verbe) pot fi considerate ca aparținând la cele două tipuri principale de organizare sintagmatică: primul tip format din verbe care nu contractează o relație cu un G.N.₁ și al doilea tip, format din cele care contractează o relație cu G.N.₁. În primul tip se încadrează verbe reflexive (eventive) ca: *se înserează*, *se înnoptează*, asimilate celorlalte verbe care exprimă fenomene ale naturii: *plouă*, *ninge* etc. Și unele și altele au subiectul cuprins în conținutul semantic²⁸, ceea ce ar însemna: *seara înserează*, (*seara*) *se face* (*tot mai*) *seară*; *ploaia plouă* etc., sau, cu o altă interpretare, ele reprezintă ca și expresiile: *e vînt*, *e seară* etc. un verb de existență (sau de devenire) + un substantiv care exprimă fenomenul de natură: *e* (*se face*) *seară*, *noapte*; *e ploaie* etc. În al doilea tip sintagmatic — al verbelor monovalente — se încadrează reflexive de felul *se zice*, *se pare* (impersonale improprii), care contractează o relație cu un G.N.₁ — pronume cu valoare neutră (*ceva*, *aceasta*), o propoziție subiectivă (sau un infinitiv, un supin), adică sintactic se comportă la fel ca expresiile: *e ușor*, *e posibil*, *e sigur* etc. Cuprinderea verbelor reflexive în cel de-al doilea tip — al verbelor monovalente ca *a dormi*, *a cădea* etc. — e însă mult mai largă; aici vor intra toate verbe reflexive care pot contracta o relație cu un G.N.₁ (fie că acesta are ca centru un substantiv + animat, fie că este un pronume cu valoare neutră, o propoziție subiectivă sau un infinitiv, un supin), dar care nu mai pot contracta nici una dintre relațiile cu un N._{ac.} sau, respectiv, cu un N._{dat.}²⁹. Din această grupă vor face parte, așadar, verbe reflexive impersonale improprii (*se zice*, *se pare*, *se vorbește* etc.), al căror G.N.₁ poate fi

²⁸ În *Sintaxa transformațională a limbii române*, la p. 77 se interpretează: „În structura de adîncime, asemenea propoziții (*Ninge*; *Plouă* etc.) implică în mod necesar un subiect în „acord” semantic cu verbele respective: *Zăpada ninge*; *Ploaia plouă*...” De fapt, ceea ce interesează comunicarea este prezentarea fenomenului, indiferent dacă forma de exprimare este un nume sau un verb.

²⁹ Cf. L. Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale*, p. 172 ș.u., cap. 115, 116, 117, 118, despre diateza recesivă.

totdeauna un pronume neutral (*ceva*) și deci o subiectivă; reflexive dinamice (*a se duce*; *a-și închipui* etc.) și reflexive eventive (*se îngălbenește* etc.). În același tip sintagmatic ar urma să fie încadrate și reflexivele reciproce: *a se bate*, *a se întâlni*, dacă se acceptă premisa că G.N.₁ se identifică cu persoana verbului.

Pronumele reflexiv este considerat, deci, ca o simplă particulă lexico-gramaticală care modifică mai mult sau mai puțin sensul cuvântului și care reduce — cu una — numărul valențelor posedate de același lexem, fără particula respectivă. În consecință, verbe ca *a se duce* și *a duce* vor constitui termeni diferiți (ca *a se uita* — *a uita*, *a se afla* — *a afla*), indiferent dacă au sau nu origine, radical și flexiune comune (indiferent și de faptul că, istoric, reflexivul poate fi rezultat din evoluția unui verb tranzitiv, a unui pronominal activ³⁰). Acest mod de a considera elementele lexicale este în concordanță și cu realitatea limbii și cu atitudinea semantică a copilului. Pentru acesta, *duce* din: *duce* sacii la moară — și *se duce* din: *se duce* la moară sînt două cuvinte diferite. Cerîndu-i-se să facă substituirea lor cu sinonime, va înlocui, în mod firesc, pe primul cu *poartă*, *cară*, iar pe al doilea cu *merge*, *pleacă*. În perechile de antonime, de felul: *a se îmbogăți* — *a săraci*; *a se îngărsa* — *a slăbi* etc., pronumele reflexiv conferă verbelor *a se îmbogăți*, *a se îngărsa* o anumită valoare semantică (ca un afix oarecare: *în-* din *însera*) și-i determină un anumit comportament sintactic (nu mai poate contracta o relație cu un G.N._{ac.} sau cu un N._{dat.}), în timp ce relațiile sintactice diferite pot face din *a săraci* un verb subiectiv monovalent în *cineva a săracit*, dar, în *a săraci pe cineva*, un verb bivalent factitiv, fără ca din punct de vedere semantic să-i creeze vreo diferențiere sensibilă. În consecință, pentru verbele reflexive eventive se poate adopta același criteriu de clasificare sintagmatică. Existența a două forme — cu și fără pronume reflexiv — pentru același conținut semantic (*a îngălbeni* — *a se îngălbeni*; *a oua* — *a se oua*) nu infirmă justetea propunerii de mai sus, deoarece, din

³⁰ Încercarea de a le explica elevilor că *se* este, de drept, complement direct ar pune pe profesor în situația de a forța legătura dintre limbă și realitatea exprimată, așa cum arată Tesnière, op. cit., p. 273, folosind imaginea clownului care se ridică trăgîndu-se singur de gulerul hainei.

punct de vedere sintactic, ele nu se comportă deosebit: *găina ouase o mărgică* = *găina se ouase o mărgică*, ca între: *el roșește* — *el se (în)roșește*; dar între *el se înroșește* și *el (în)roșește ouăle*, ca și între *el se duce la moară* și: *el duce sacii la moară* e o deosebire de natură sintactică între un verb care nu (mai) poate avea complement direct și altul care posedă această valență.

Situația deosebită a pronominalelor active (sau a reflexivelor obiective) se rezolvă prin aplicarea obișnuitei substituții, care demonstrează că între: *Maria se spală* și: *Maria îl(o) spală*, diferența constă în faptul că în primul caz se (pron._{ac.}) exprimă identitatea de persoană și număr cu G.N.₁, iar în al doilea caz, non-identitatea, respectiv *îl, o* (N._{ac.} ≠ G.N.₁). Evident că introducerea verbelor pronominal active se va face după cunoașterea structurii cu verbe care contractează o relație cu un N._{ac.} (și, respectiv, cu un N._{dat.}) și după ce substantivul-complement direct (și, respectiv, complementul indirect) a fost substituit cu forma neaccentuată a pronumelui personal. Numai așa elevii vor putea înțelege că sub aparența unei identități de structură există o deosebire sintactică și semantică (*Elevul întreabă pe profesor.* — *Elevul îl întreabă* — *Elevul se întreabă*).

Reflexivele pasive ar urma să fie explicate pe baza transformării tipului de enunț G.N.₁ + G.V. (→ V. + N._{ac.}), cu cele două posibilități: G.N.₁ + G.V. (→ V. a fi + Part.) și (→ se + V). Cum prezența unui complement de agent este foarte rară într-o construcție cu reflexiv pasiv, relațiile sale sintagmatice sînt, de fapt, similare cu ale reflexivelor dinamice (sau prin restricțiile de număr și persoană, cu cele ale unor verbe impersonale improprii).

2.4.2. Din punctul de vedere al valențelor posibile, locuțiunile verbale se comportă ca verbele simple, cu condiția ca integrarea lor în tipurile sintagmatice generale să țină seama, în primul rînd, că între verbul simplu care intră în componența locuțiunii verbale și întreaga locuțiune nu mai există, de cele mai multe ori, identitate de comportament sintagmatic, datorită celorlalte elemente componente ale locuțiunii³¹. De pildă, locuțiunile formate cu verbe care

³¹ F.I. Dimitrescu, *Locuțiunile verbale în limba română*, E.A., Buc., 1958, p. 103 ș.u.

contractează relații cu $N_{ac.}$ și cu $N_{dat.}$, ca *a da drumul*, *a da focului*, nu mai stabilesc în enunț decât una dintre relații: *a da drumul cuiva*, *a da focului pe cineva*, deoarece cealaltă este satisfăcută de unul dintre elementele componente ale locuțiunii. Procedul înlocuirii locuțiunii verbale cu un verb corespunzător ca sens (însăși această corespondență fiind rareori totală) nu poate rezolva întotdeauna corect problema clasificării sintagmatice a locuțiunilor verbale. Dacă între *a lua parte* și *a participa* există identitate de ordin sintagmatic, între *a da drumul* și *a elibera* sînt deosebiri, locuțiunea contractează o relație cu $N_{dat.}$, iar verbul cu un $N_{ac.}$; la fel între *a lua partea (cuiva)* și *a apăra (pe cineva)*, sau *a da foc (cuiva, la ceva)* și *a aprinde(ceva)* etc. Acesta este numai unul din cazurile care demonstrează că nu e recomandabil să se apeleze (exclusiv) la conținutul semantic al elementelor lexicale pentru a explica sistemul gramatical al limbii³². Semnalarea deosebirilor de aspect, ca între *a o lua la fugă* (acțiune momentană) și *a fugi* (acțiune durativă), care decid³³ asupra determinărilor circumstanțiale (alegerii termenului care formează $G_{Adv.temp.}$) este necesară în predarea limbii materne mai puțin pentru înțelegerea structurării sintactice, cît poate pentru corectarea unor îmbinări semantice greșite, posibile la o vîrstă cînd valorile temporale sînt mai puțin stăpînite.

Pentru ca prezența locuțiunilor în enunțurile analizate să nu dea prilejul unor interpretări sintactice greșite, este bine ca, păstrîndu-li-se integritatea (lexicală și sintactică), să se opereze substituirile determinanților variabili lexical. Astfel, dacă elementul verb din structura $G.N_1 + G.V.$ ($\rightarrow V. + N_{ac.}$) este o locuțiune verbală: Bătrînul *nu băgă de seamă* treapta, substituirile menite să pună în evidență tipul sintagmatic se vor exercita asupra $G.N_1$ — *el(cî-*

³² Nu contestăm utilitatea procedului de explicare a sensului locuțiunilor, deoarece sînt cazuri cînd raportarea la un verb simplu, mai mult sau mai puțin corespunzător ca sens, poate evita interpretarea cuvînt cu cuvînt a locuțiunii, tocmai pentru că elevii nu-și dau seama de unitatea ei de sens, de exemplu, în: *a pune punctul pe i*, *a sparge gheața*, *a lua taurul de coarne* etc.

³³ Fl. Dimitrescu, *O modalitate de clasificare sintagmatică a verbelor*, S.C.L., XIV, 1, 1963, p. 45—55.

neva) și a N._{ac.} — *ceva*, ceea ce va duce la constatarea că V. din G.V., deși este alcătuit din mai multe elemente lexicale, are sens unitar și că posedă caracteristici sintactice care îi sînt proprii.

5. Delimitarea și clasificarea unităților lexicale

În succesiunea continuă prevăzută pentru studierea sistemului limbii materne, familiarizarea cu structurile tipurilor de enunțuri autonome înseamnă și un prim pas spre cunoașterea unităților lexicale (părților de vorbire). Aceste cunoștințe se obțin prin separarea tot mai strictă a elementelor constitutive ale celor două grupuri. Acțiunea de delimitare va fi ușurată și de faptul că tipurile de enunțuri treptat analizate vor cuprinde mai întîi grupuri formate din cîte un singur element lexical și apoi, ori de cîte ori se va adăuga încă unul sau mai multe, ele vor fi puse în evidență de reprezentarea în schemă („diagram-tree”) și de rescrierea grupului. Identificarea și clasificarea unităților lexicale se vor face pe baza funcțiunilor (respectiv, a relațiilor) specifice constante³⁴ și vor fi întărite prin operațiile de transformare practicate ulterior (trecearea de la un fel de unitate lexicală la alta — cu relațiile care le caracterizează pe fiecare dintre ele³⁵). De exemplu, prin trecerea de la verb la substantiv, situația din cele două grupuri se schimbă: timpul *trece* (rapid) = G.N.₁ + G.V. — *trecerea* (rapidă) a timpului = G.N.₁ sau 2. În enunțul rezultat, G.N. (→ N. + N._{pos.}) este format dintr-un element N. (ca în orice G.N. analizat pînă acum) și substituit, în cazul acesta, cu: *ceva*, și dintr-un al doilea element N., cunoscut elevilor din analiza primei forme a enunțului, dar care a intrat în alte relații și a dobîndit alt sens gramatical (N._{gen.}). În ordi-

³⁴ Ceea ce Bally numea „predestinare”, adică anumite cuvinte sînt substantive, altele verbe sau adjective, trebuie interpretat ca o realitate a utilizării foarte frecvente a anumitor elemente lexicale cu aceeași funcțiune (în aceleași tipuri de relații).

³⁵ Semnalăm utilitatea acestor operații nu numai în scopul descrierii sistemului limbii, ci și pentru practica folosirii ei, pentru cultivarea exprimării, pentru precizarea unor norme (de exemplu: discută *între* prieteni — discuția *dintre* prieteni).

nea cunoașterii — ordine dictată atât de sistemul limbii, cât și de cerințele accesibilității — primează evident cele două elemente cu situație de centru: substantivul și verbul (la mod personal). Dintre acestea din urmă au întâietate verbele „concrete” și după aceea vine verbul *a fi*, care ca verb copulativ este lipsit de conținut semantic, iar ca verb al existenței, datorită identității de formă, poate da naștere la confuzii. Imediat după ele, urmează pronumele (pronumele personal de pers. a III-a, pronumele interogativ, nehotărât și negativ), obținute prin substituție și utilizate pentru acea semi-formalizare a tipului de enunț. Substituția cu pronume sau cu adverbe pronominale este o operație de altă natură decât transformările de felul arătat mai sus, cu alte consecințe pentru structura enunțului (nu o modifică, în schimb blochează expansiunile), iar din punctul de vedere al predării se constituie ca un procedeu didactic (preluat din înseși mecanismele de funcționare a fenomenului lingvistic). De aceea, operația de substituție succedă introducerii oricărui G.N. (care cuprinde sau e format din $N_{nom.}$, $N_{ac.}$, $N_{dat.}$, $N_{prep.}$, $N_{gen.}$) și oricărui tip de G.Adv. ($Adv_{temp.}$, loc , mod etc.), pe cînd operațiile de trecere de la o parte de vorbire (element lexical „concret”) la alta (tot element lexical „concret”) au o altă ordine, dictată și ea de anumite cerințe lingvistice și supusă aceluiași criteriu pedagogic menționat mai înainte. De exemplu, trecerea de la verb la substantiv (indiferent dacă N. din G.N. inițial este un $N_{nom.}$ sau un $N_{ac.}$: *timpul* trece — *trecerea* timpului: *traversează* strada — *traversarea* străzii) se plasează mai tîrziu, fiind condiționată și ușurînd la rîndul ei „analiza” unui G.N. ($\rightarrow N_{nom.}$, sau $N_{ac.} + N_{gen.}$). În continuare, ordinea cunoașterii adjuncțiilor „concreți” ai celor două unități cu poziție de centru: adjectivul calificativ și adverbul (de loc, de timp, de mod³⁶)

³⁶ Dintre care sînt omise deocamdată adverbele (propoziționale) de afirmație și negație (acesta din urmă este introdus o dată cu transformarea: pozitiv vs negativ), o serie de adverbe cu un statut sintactic special (și care nu sînt substituibile): de precizare (*chiar*, *anume*, *adică*), de restricție (*numai*, *doar*, *decît*), de aproximație (*aproape*, *mai*), de adăugare și continuitate (*mai*, *și*, *de asemenea*, *tot*), adverbe corelative; toate acestea urmînd să fie introduse treptat, pe măsura amplificării ambelor grupuri principale.

impune ca primul să fie delimitat o dată cu prezentarea altui tip de G.V. ($\rightarrow$ V. a fi + Adj.), de la care se poate trece în majoritatea cazurilor³⁷ la G.N. ($\rightarrow$ N. + Adj.): *copilul învață* + (copilul este) *cuminte* — *copilul cuminte învață*. Delimitarea adverbului³⁸ se poate face încă de la început, pentru că G.Adv. are posibilitatea să apară sau nu ca un constituent al G.V., indiferent de natura verbului care formează nucleul G.V. În continuarea descrierii, exercițiile de transformare vor pune în evidență și moduri deosebite de stabilire a relațiilor dintre elementele grupurilor: timpul trece *ușor* — trecerea timpului este *ușoară* — trecerea *ușoară* a timpului, sau: cineva locuiește *sus* — locuința *de sus* a cuiva, dar: cineva se mută *sus* — mutarea *sus* a cuiva, sau: merge *agale* — mersul *agale* etc., precum și posibilități diferite de „modizare”, de realizare a G.Adv._{mod.}: sufixul *-ește* (luptă *vitejește*), sau *ca* + N._{art.} (luptă *ca un viteaz*).

Dintre ceilalți determinanți ai substantivului, în ordinea accesibilității, se plasează numeralul și apoi adjectivele pronominale.

În ce privește modurile nepersonale ale verbului, e mai indicat ca pentru infinitiv și participiu să se facă o dublă prezentare: ca elemente constitutive ale formelor verbale compuse și ca niște elemente lexicale, așa cum vor fi prezentate supinul și gerunziul (descrierea avînd în vedere limba contemporană standard, prezumtivul nu intră, deocamdată, în descrierea sistemului flexionar verbal). În momentul descrierii flexiunii verbale, primele două vor fi semnalate ca făcînd parte din paradigma verbului, dar avînd, în această situație, caracteristici morfologice specifice. Important pentru elevi este să cunoască principalele lor posibilități sintagmatice, care nu coincid decît în parte cu cele ale verbului, sau care se constituie ca relații specifice.

³⁷ Este știut că nu toate adjectivele calificative pot fi nume predicative, dar pentru o primă etapă a descrierii se alege situația cea mai generală: a adjectivelor și a participiilor utilizate ca adjective care pot funcționa ca atare.

³⁸ Adverbe „concrete”, substituibile prin adverbe interogative, nehotărîte sau demonstrative.

6. Analiza morfologică și mor(fo)fonologică a formelor de flexiune

Cunoștințele despre caracteristicile flexiunii (nominale, pronominale și verbale) se plasează după ce s-a realizat o clasificare pe bază funcțională a unităților lexicale (sprijinită de exercițiile de trecere de la o parte de vorbire la alta), care a făcut să apară o dată cu schimbările de relații dintre elementele enunțului și modificările intervenite în structura cuvintelor (de exemplu: *elevul (el) are o carte nouă — cartea elevului este nouă — cartea lui este nouă; omul/femeia(care)muncește — omul/femeia/muncitor/muncitoare/ — muncitorul/muncitoare/etc.*³⁹. Predarea morfologiei — concepută în acest sens mai strict — se ocupă într-o primă etapă, analitică, cu delimitarea formativelor gramaticale, iar într-o a doua etapă, sintetizatoare, cu descrierea și gruparea pe tipuri și subtipuri de flexiune a claselor de cuvinte, potrivit caracteristicilor comune și distinctive.

Ordinea analizei și a precizării indicilor gramaticali⁴⁰ ține seama

³⁹ Spre deosebire de locul și momentul fixate studiului morfologiei în predarea unei limbi străine, în cazul predării limbii materne această acțiune nu urmărește un scop productiv (de formare a capacității de utilizare), acesta fiind deja realizat, ci numai unul descriptiv și unul normativ (de eventuale corectări ale unor deprinderi sau ale unor încadrări greșite). Rostul descrierii este, în fond, tot de a-i ajuta pe elevi să înțeleagă caracterul sistematic al realizării și organizării formelor flexionare și, deci, să poată raporta la sistem și să poată integra în sistem, la locul cuvenit, orice element nou întâlnit.

De aceea se poate lucra cu elementele enunțurilor, schimbând relațiile dintre ele, locul pe care îl ocupă, fără a se ataca chestiuni de formă, pe care elevii le realizează practic în mod firesc, spontan.

În schimb, așezarea morfologiei pe această treaptă — după observarea caracteristicilor de funcționare ale unităților — are avantajul de a economisi timpul consumat pînă acum în școală cu reluarea în etape diferite — dar de fiecare dată izolat — a cunoștințelor despre forme și despre funcțiuni. Trecerea de la sintaxă la morfologie le leagă în mod firesc și le asigură înțelegerea.

⁴⁰ În predarea limbii materne, observarea alternanțelor vocalice și consonantice ale radicalului interesează numai dacă modificările din radical și cele de desinență duc la forme mai dificil de dedus (*piele/pielei; piele/piei, sau moale/moi; viteaz/viteji; francez/francezi etc.*).

de criteriile formulate mai înainte. De pildă, la substantive se pornește de la articol (hotărît și nehotărît) spre desinențele de număr și de caz, deoarece categoria determinării⁴¹ are indici mai ușor sesizabili decât categoria cazului sau/și cea a numărului (afirmația are în vedere și mulțimea afixelor de singular și chiar de plural ale substantivelor și ale adjectivelor⁴²). Etapa analitică poate cuprinde laolaltă substantivul și adjectivul în condițiile prezenței sau absenței determinării. Ele pot forma împreună un grup nominal: *scriitorul celebru — celebrul scriitor; un scriitor celebru — un celebru scriitor, scriitor celebru — celebru scriitor*, sau pot aparține fiecare la unul dintre cele două grupuri principale: *scriitorul este (a devenit) celebru; un scriitor este (a devenit) celebru*. De altfel, și mai departe sinteza descrierii caracteristicilor de atașare a articolului hotărît la adjective va releva analogia cu substantivele (deși — practic — situația apare mult mai rar decât la substantive).

Analiza formelor flexiunii nominale, începînd cu articolul nehotărît și hotărît, are și avantajul prezentării unui număr redus și general valabil de forme⁴³: *un/unui; o/unei; niște/unor* și *-(u)l, -le/-(u)lui; -a/-i; -i, -le/-lor*.

Acțiunea de delimitare a afixelor de număr este mai dificilă pentru că intervine o mare varietate de realizări mor(fo) fonologice, uneori importante chiar în condițiile predării limbii materne, atît pentru cunoașterea unor norme de pronunțare, cît, mai ales, pentru întărirea (pe baza unei analize lingvistice⁴⁴) deprinderilor de scriere corectă.

⁴¹ Pentru categoria determinării cf. P. Diaconescu, *Un mod de descriere...*, p. 164—169; V. Guțu-Romalo, *Morfologie structurală...*, p. 77—81.

⁴² Cf. V. Guțu-Romalo, *op. cit.*, p. 61—64, respectiv 105—107.

⁴³ Făcînd abstracție de formele specifice de vocativ, care au, în limba scrisă, o frecvență mai redusă de întrebuințare (și pentru că sînt tot mai frecvent folosite formele omonime cu nominativul).

⁴⁴ V. Guțu-Romalo, *op. cit.*, p. 55—58 și 61—64, expune un mod de analiză care corespunde cerințelor specifice predării limbii materne.

Clasificarea substantivelor în declinări, de exemplu, va cuprinde cele patru tipuri paradigmatică existente în limba română: a. substantive cu trei forme diferite: N.Ac.sg.; G.D. sg.; N.-Ac.pl. (*lipsă-lipse-lipsuri*); b. substantive cu două forme diferite, distribuite: N.—Ac.sg.; G.D. sg.=N.—Ac.pl. (*apă — ape*); c. substantive cu două forme diferite, distribuite: N.—Ac.sg.; N.—Ac.pl. (*pom-pomi; scaun-scaune; tren-trenuri*) și d. substantive invariabile (*pui; învățătoare; nume*), iar observațiile cu caracter normativ se vor face ținându-se seama de realizările diferitelor afixe⁴⁵.

7. Eșalonarea principalelor structuri ale enunțului autonom

În programarea treptată a principalelor tipuri de enunțuri autonome, a căror structură urmează să fie cunoscută de elevi⁴⁶, criteriile de bază rămân complexitatea crescândă a numărului și felului relațiilor sintagmatice contractate de unitățile enunțului (în primul rând de verb și de nume), precum și eșalonarea dificultăților provocate de natura specifică a unităților componente ale unui grup sau ale altuia. Această ordine se inspiră din rezultatele cercetărilor lingvistice mai vechi și mai noi și ține seama de constatările făcute de practica predării.

Principalul corectiv propus de noi este înlăturarea explicațiilor teoretice și a definițiilor, elevii urmînd să cunoască structurile respective sub forma unor modele (enunțuri-tip) și a unor formule cît mai simple și mai accesibile cu putință. Terminologia este cea tradițională, redusă și ea la numai ceea ce am considerat absolut necesar. În jurul fiecărui model vor gravita variante, cele mai multe rezultate din operații de substituție și transformare care nu afectează de loc sau numai în foarte mică măsură structura de bază.

⁴⁵ Deoarece pentru toate părțile de vorbire flexibile există descrieri (v. bibliografia), care se pot utiliza în școală — prezentîndu-le, evident, într-un limbaj accesibil elevilor —, nu mai considerăm necesar să le reproducem în lucrarea noastră.

⁴⁶ Scopul descrierii este de a-i face pe elevi conștienți de mecanismele de funcționare ale sistemului gramatical.

7.1. Cunoștințele elevilor despre alcătuirea enunțurilor autonome din limba normată standard vor porni de la o structură simplă care cuprinde un verb personal monovalent, relația cu un G.N._{nom.} (substantiv comun cu articol hotărît sau substantiv propriu) fiind considerată drept cea mai frecventă în limba scrisă. De fapt, această structură are ca centru orice verb⁴⁷ care nu (mai) poate contracta o relație cu un N._{ac.} și/sau N._{dat.}, ceea ce face ca numărul lor să fie foarte mare.

A doua structură care urmează să fie prezentată elevilor respectă aceleași cerințe în ceea ce privește relațiile posibile ale verbului, cu deosebire că grupul verbal este format din verbul copulativ *a fi* și un element lexical⁴⁸, de obicei nominal — E.Nom. (În primele enunțuri, acesta poate fi un adjectiv sau un substantiv care exprimă calitatea⁴⁹.) Această structură are, de asemenea, o utilizare foarte frecventă.

În enunțurile cu structurile arătate, verbele fiind personale, G.N.₁ va putea fi oricând înlocuit cu pronume personale, care la rândul lor vor putea fi eliminate din enunț.

În esență, primele structuri pe care le vor cunoaște elevii vor avea următoarea formulă:

$$(G.N.) + G.V. \begin{cases} \nearrow [(se)V.] \\ \searrow (v. a fi + E.Nom.) \end{cases}$$

Operațiile la care urmează să fie supuse enunțurile cu structurile de mai sus vor fi:

⁴⁷ v. supra, la § 1.4, verbele care pot constitui centrul unei asemenea structuri.

⁴⁸ Termenul ar putea fi E. Pred(icativ), dar aceasta ar implica reintroducerea categoriilor sintactice, pe care le-am abandonat. E. Nom. indică numai faptul că elementul lexical respectiv dă conținut noțional grupului verbal format cu verbul copulativ *a fi*, așa cum ar face orice lexem care constituie radicalul unui verb predicativ.

⁴⁹ Pentru deosebirea dintre numele predicativ exprimat printr-un substantiv fără articol (el este *profesor*) și cel exprimat printr-un substantiv cu articol nehotărît (el este *un profesor*) și hotărît (el este *profesorul*), cf. G. Beldeșcu, *Contribuții la cunoașterea numelui predicativ*, Soc. de șt. ist. și fil., Buc., 1957, precum și A. Sauvageot, *De quelques particularités de l'attribut de sujet en français contemporain*, L.F.D.L.M., 28, 1964, p. 20—21.

a. cele de substituire a G.N. cu pronume personal de pers. a III-a și apoi trecerea verbului de la pers. a III-a la pers. I și a II-a, cu eliminarea pronomelor personale (eliminarea se face în mod firesc, chiar în lipsa oricăror alte lămuriri aduse de un context lingvistic sau situațional, deoarece subiect este locutorul sau coloratorul);

b. cele de trecere de la enunțiativ la interogativ, de revenire la enunțiativ, folosindu-se pentru G.N. un pronume nehotărît format de la pronumele interogativ (*el pleacă — cine pleacă? — cineva pleacă*), precum și de trecere a tuturor enunțurilor căpătate de la pozitiv la negativ.

După cum se vede, acest prim tip de enunț corespunde propoziției simple din practica școlară tradițională. Ceea ce îl deosebește este selectarea verbelor în funcție de numărul relațiilor sintagmatice pe care le pot stabili, apoi introducerea (practică) pronomelor personale, nehotărîte și negative, pe lângă cele interogative, folosite în întrebările tradiționale pentru aflarea subiectului. Se renunță la formularea unei interogative generalizatoare referitoare la verbe, pentru că nici una dintre cele practicate (*Ce se spune despre...? Ce face...? Ce este...? etc.*) nu poate preciza caracteristicile sintagmatice ale verbului.

Altă deosebire, esențială, este manipularea enunțurilor sub forme diferite, fapt care va permite profesorului să introducă exerciții de însușire a unor norme gramaticale și ortografice.

Aceste prime structuri sînt completate cu cel mai general dintre tipurile de relație ale verbului, și anume cu G.Adv. Această completare aduce cu sine numeroase consecințe. Una dintre ele constă din folosirea adverbilor de timp pentru introducerea (tot practică) celor trei timpuri de bază, după care exercițiile de acord al verbului cu G.N. (respectiv, cu pronumele de pers. a III-a sg. și pl.) și de ortografiere a formelor negative ale perfectului compus) se vor putea lărgi. În urma introducerii G.Adv. se mai poate observa deosebirea dintre G.V. format din verb și cel format din verbul

a fi + E.Nom.: primul poate primi orice G.Adv._{mod.}, pe cînd cel de al doilea nu acceptă decît anumite adverbe de mod⁵⁰.

În fine, altă consecință constă din posibilitatea de modificare a relațiilor de enunț pentru a obține structuri derivate (*copilul este mic — copilul mic; copilul plînge/se joacă/+copilul/este/mic — copilul mic plînge/se joacă/etc.*) și, deci, de a pune în evidență un component posibil al G.N. Ca și adverbul de mod, adjectivul-atribut (spre deosebire de adjectivul-nume predicativ) aduce, în genere, o informație suplimentară în comunicare, ca de altfel și atributul substantival (pronominal) genitival sau cel substantival prepozițional. De aceea, exercițiile⁵¹ din această etapă a studiului trebuie să se aplice în special asupra celor două structuri de bază, cu variațiile arătate la început, de exemplu:

Omul a plecat (ieri); Oamenii au plecat. Apa e rece.

Cine a plecat? Cine n-a plecat? Ce e rece? Ce nu e rece?

Cineva a plecat? Nimeni n-a plecat. Ceva e rece. Nimic nu e rece
etc. etc.

7.2. Vor urma structuri treptat mai ample pe măsura introducerii unor verbe care contractează relații cu un G.N._{ac.}, cu un G.N._{dat.} sau cu amîndouă. G.N. se amplifică și el — în urma unor operații de transformare — cu un determinant nominal (substantiv și, respectiv, pronume) în genitiv (ceea ce va permite desfășurarea unor noi serii de exerciții ortografice). Formulele acestor structuri vor fi:

a. (G.N.₁) + G.V. (→ V. + G.N.₂)

b. (G.N.₁) + G.V. (→ V. + G.N.₃) și: G.N._{1(2, 3)} (→ G.N._{1(2, 3)} + G.N._{pos.})

c. (G.N.₁) + G.V. (→ V. + G.N.₂ + G.N.₃)

⁵⁰ Dintre adverbele care urmează să fie introduse, considerăm că primează cele de loc și de timp, ca mai necesare comunicării, mai frecvente în limba vorbită și, de aceea, mai puțin dificile pentru înțelegerea elevilor decît cele de mod.

⁵¹ Cu atît mai mult cu cît pentru vorbitorii de limbă română acordul adjectivului cu substantivul — într-o structură foarte simplă — nu pune nici o problemă.

Asupra fiecăreia dintre aceste structuri se va opera substituirea substantivelor în acuzativ⁵² și dativ cu formele neaccentuate ale pronumelui personal (pers. a III-a) și apoi introducerea celorlalte pronume arătate mai sus.

- | | |
|---|---|
| a. Profesorul ascultă pe elev(ă).
(El) îl (o) ascultă. | Cine ascultă? Pe cine ascultă? |
| a' Elevul recită poezia.
(El) o recită. | Cineva ascultă pe cineva. etc.
Cine recită? Ce recită? |
| b. Profesorul vorbește elevilor.
(El) le vorbește. | Cineva recită ceva. |
| | Cine vorbește? Cui vorbește? |
| | Cineva vorbește cuiva. |
| | Nimeni nu vorbește nimănui. |
| c. Profesorul cere elevului caietul (cartea). | Cine cere? Ce cere? Cui cere? |
| | |
| (El) i-l (i-o) cere. | Cineva cere cuiva ceva. |
| | Nimeni nu cere nimănui nimic. |

7.3. În continuare, structurilor cunoscute din prima și a doua serie li se poate adăuga un G.N._{prep.}, determinant al verbului, substituibil cu forma accentuată a pronumelui personal (cu pronume nehotărît), precedată de prepoziție:

- | | |
|---|--|
| a. (G.N. ₁) + G.V. → (V. + G.N. _{prep.}) | (Cineva) pleacă cu cineva. |
| b. (G.N. ₁) + G.V. → [(v. a fi + E.Nom.) + G.N. _{prep.}] | (Cineva) este obraznic cu cineva. |
| c. (G.N. ₁) + G.V. → [(V. + G.N. ₂) + G.N. _{prep.}] | (Cineva) primește ceva de la cineva. |
| d. (G.N. ₁) + G.V. → [(V. + G.N. ₃) + G.N. _{prep.}] | (Cineva) mulțumește cuiva pentru ceva. |

⁵² În enunțurile cu verbe care pot avea două complemente directe (al ființei și al lucrului sau al acțiunii), respectiv două G.N._{ac.}, poate fi substituit cu forma neaccentuată a pronumelui personal numai primul; amîndouă însă pot fi reprezentate de pronume interogative, nehotărîte, negative:

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| Elevul întreabă pe trecător ora. | Cine întreabă? Pe cine întreabă? |
| Elevul îl întreabă ora. | Ce întreabă? |
| | Cineva întreabă pe cineva ceva. |
| | Nimeni nu întreabă pe nimeni nimic. |

e. $(G.N._1) + G.V. \rightarrow [(V. + G.N._2 + G.N._3) + G.N._{prep.}]$

(Cineva) cere cuiva ceva pentru (alt)cineva.

În principiu, oricare dintre determinanții de acest tip ai verbului pot deveni determinanți ai numelui (cu atât mai mult dacă acesta din urmă a rezultat dintr-o nominalizare, de exemplu: *discută cu profesorul* — *discuția cu profesorul*; *se sacrifică pentru copii* — *sacrificiul pentru copii* etc.).

7.4. Practica școlară arată că verbele impersonale (mai ales cele improprii) și relațiile lor în enunț sînt mai greu accesibile elevilor, de aceea seria de structuri care are ca centru un verb impersonal sau o expresie verbală impersonală va trebui programată după cunoașterea structurilor precedente. Elevii vor relua cu acest prilej tipuri de relații cunoscute și vor observa modificările aduse de natura specifică a elementului central al enunțului. Noile structuri sînt de fapt similare celorlalte, cu deosebirea că în cazul verbelor (și expresiilor verbale) impersonale propriu-zise (al căror conținut semantic exprimă cu precădere fenomene meteorologice), grupul nominal prim dispare (fiind, semantic, implicit). O soluție pentru prezentarea expresiilor: (*i-*)*e sete, foame* etc. (ca și pentru: *e frig, e vînt, e ziuă*) este includerea lor în categoria impersonalelor propriu-zise. Majoritatea verbelor și expresiilor verbale impersonale improprii au un $G.N._1$, a cărei reprezentare generalizată este pronumele nehotărît *ceva*.

Formulele cu care se vor fixa structurile enunțurilor cu verbe și expresii impersonale vor fi:

a. $G.V. \begin{cases} [(se)V.] \\ (v.a \text{ fi} + E.Nom.) \end{cases}$

a'. $G.V. \rightarrow (V. + G.N._2)$

a''. $G.V. \rightarrow (v.a \text{ fi} + E.Nom. + G.N._3)$

b. $(G.N._1) + G.V. \begin{cases} [(se)V.] \\ (v. a \text{ fi} + E.Nom.) \end{cases}$

b'. $(G.N._1) + G.V \rightarrow (V. + G.N._2)$

b''. $(G.N._1) + G.V. \rightarrow [(se)V. + G.N._3]$

Plouă; se înserează.

E cald; e vînt; e ziuă.

Pe cineva (îl) plouă.

Cuiva (îi) e cald (sete etc.).

(Ceva) trebuie; se întîmplă; se poate.

(Ceva) (e) bine; (e) posibil etc.

Pe cineva (îl) doare (ceva).

Cuiva (îi) trebuie; place; (i) se întîmplă (ceva).

1.7.5. Pentru a lămuri elevilor dubla relație stabilită în enunț de un element predicativ suplimentar (numit aici element nominal suplimentar), ca, de altfel, și pentru a-i face să înțeleagă modul de derivare, prezentarea structurii enunțurilor se poate înscrie într-o serie care, pornind de la un G.V. ($\rightarrow v. a \text{ fi} + \text{E.Nom.}$) și trecînd prin faza verbelor semicopulative: G.V. ($\rightarrow a \text{ ajunge, } a \text{ se face etc.} + \text{E.Nom.}$), cuprinde seria structurilor studiate anterior, care stabilesc relații atît cu un G.N.₁, cît și cu un G.N.₂ sau/și cu un G.N.₃ (elementul predicativ suplimentar exprimînd caracteristici ale verbului și ale unuia dintre G.N.):

- | | |
|--|--|
| a. (G.N. ₁) + G.V. ($\rightarrow v. a \text{ fi} + \text{E.Nom.}$) | (Cineva) este sănătos. |
| a'. (G.N. ₁) + G.V. ($\rightarrow v. a \text{ se face} + \text{E.Nom.}$) | (Cineva) se face sănătos. |
| b. (G.N. ₁) + G.V. ($\rightarrow V. + \text{E.Nom.}$ supl.) | (Cineva) vine sănătos. |
| c. (G.N. ₁) + G.V. ($\rightarrow V. + \text{G.N.}_2 + \text{E.Nom.}$ supl.) | (Cineva) (îl) găsește pe cineva sănătos. |
| d. (G.N. ₁) + G.V. ($\rightarrow V. + \text{G.N.}_3 + \text{E.Nom.}$ supl.) | (Cineva) (îi) zice cuiva Păcală. |

Cea mai importantă concluzie care se impune în urma acestor sugestii de prezentare a structurilor enunțului autonom (și a unor elemente componente considerate astăzi în școală ca inaccesibile) este că întreaga activitate se poate desfășura apelînd la reacțiile firești ale competenței lingvistice a elevilor, fără intervenția definițiilor și a unei complicate terminologii gramaticale. Folosirea formulor nu trebuie considerată ca un scop în sine, ci ca un mijloc de a fixa tipurile de organizare a elementelor enunțului și a defini prin aceasta statutul fiecărui element. A doua consecință este că abordarea, în acest fel, a sintaxei propoziției pregătește și fundamentează multe dintre cunoștințele de morfologie. Pe lângă cele două avantaje arătate, aplicațiile practice aferente rezolvă însușirea unor norme gramaticale și ortografice mult mai devreme decît o permite actualul mod de predare.

CUNOAȘTEREA PRACTICĂ (ȘI TEORETICĂ) A UNOR NOI FORME ȘI MECANISME ALE FUNCȚIONĂRII LIMBII

Scopurile preponderent practice urmărite în primele două etape ale studiului limbii materne în școală (v. supra, p. 74—77) orientează conținutul și modul predării. Descrierea structurilor fundamentale ale limbii lămurește pe elevi asupra principalelor ei elemente componente și relații și face explicite normele de întrebuințare corectă a limbii standard. Urmează apoi drumul lung al cunoașterii variațelor resurse ale limbii, pe care elevii nu le vor putea stăpîni decît dacă activitatea la lecțiile de limbă (și de lectură) va ști să le valorifice. Aria cunoștințelor în această direcție ar putea fi mult mai largă decît prevăd actualele programe, dacă s-ar ține seama că adesea este suficientă punerea în evidență și în mișcare a unor forme și relații deja întîlnite de elevi. Pentru a obține însă rezultate mulțumitoare, se impune ca activitatea să fie organizată în faze succesive de lucru, în așa fel încît fiecare dintre cele două obiective practice — normativ și productiv — să i se asigure locul și ponderea cuvenită în cadrul fiecărei etape, al tuturor temelor predate, iar desfășurarea activității să se facă în deplină concordanță cu particularitățile psihologice, variabile în funcție de vîrstă, ale procesului de dezvoltare a exprimării.

Așezarea sintaxei încă de la începuturile cunoașterii sistemului gramatical al limbii, ca și raportarea continuă — pe fiecare treaptă a descompunerii enunțurilor — la componenta sintactică pot face să nu fie niciodată întreruptă legătura dintre sensul, necesitățile comunicării și înțelegerea articulațiilor ei. Pentru ca dezvoltarea modului de organizare a limbii să aibă ecou în capacitatea lingvistică a elevilor, este nevoie ca fiecare pas făcut în acest domeniu de cunoaștere să fie însoțit de o serie de aplicații, care să-l lege de practica propriei lor exprimări. În această direcție, cîmpul de acțiune

este aproape nelimitat, pentru că, în cazul limbii materne⁵³, adeseori nici nu este nevoie ca aplicațiile să plece de la date teoretice care să le fundamenteze, ci le pot preceda, explicându-le și justificându-le.

1. Aducerea sistemului lingvistic stăpînit de copil la nivelul aceluia al adultului

După ce elevii au cunoscut structura principalelor tipuri de enunțuri autonome — cu care prilej și-au fixat și principalele norme gramaticale, ortoepice și ortografice —, se trece cu ajutorul unor operații de adăugare, de transformare etc. la structuri mai complexe. Această etapă corespunde în linii mari studiului propozițiilor ample⁵⁴ și al frazei din gramaticile școlare actuale. Aplicațiile cu caracter productiv trebuie fondate acum pe o cît mai exactă înțelegere a raporturilor dintre capacitatea lingvistică a elevilor și noile cerințe ale exprimării. Relevarea de noi forme și relații urmează să corespundă sarcinilor comunicării cu o structură mai complexă, cu anumite particularități funcționale, ambele cerute de volumul amplificat al cunoștințelor și de dezvoltarea generală a intelectului elevilor.

Pe diferite trepte de vîrstă, sistemul gramatical stăpînit de elevi se deosebește de cel al adultului, cu atît mai mult cu cît acesta din urmă și-a rafinat instrumentul de comunicare, dobîndind capacitatea de diglosie specifică omului cultivat care mînuiește diferențiat (pe lîngă limbajul familiar) aspectul scris și cel vorbit al limbii literare, al normei standard. Deosebirea constă, în genere, în numărul mai redus de forme și relații posedate de copil, fără ca aceasta să însemne că ele nu se încheagă într-un sistem complet și unitar⁵⁵.

⁵³ Spre deosebire de învățarea unei limbi străine, unde orice depășire a limitelor lexicului și structurilor gramaticale cunoscute duce la greșeli, la construcții artificiale etc.

⁵⁴ Termenul nu mai este echivalent cu cel de propoziție dezvoltată.

⁵⁵ Cf. J. Cook, *The analogy between first and second language learning*, I.R.A.L., VII, 3, 1969, p. 207—216: „Recent work treats the problem rather differently by regarding the child's competence at a given age as a self-

În organizarea sistemului intră o serie de mijloace de suplinire a elementelor absente; unele sînt extralingvistice: mimică, gesturi etc., altele sînt tot mijloace lingvistice, dar, uneori, de altă natură, cum ar fi, de pildă, intonația. Caracteristic pentru limba vorbită de copii, ca de altfel pentru limba vorbită în genere, este și cumulumul de funcții asumate de anumite forme și tipuri de relație⁵⁶.

contained internally consistent system not depending on the full adult system. It seems absurd to describe, in effect, the child as possessing all the rules of adult competence together with a set of deletion and reduction rules to account for his ungrammatical sentences. The aim now is to describe the different stages through which the child progresses towards adult competence, with each stage having a grammatical system of its own that does not need to be explained by reference to the adult system. The child is believed to make a series of hypotheses about the structure of the language which he tests and abandon or preserves. Each successive hypothesis is an interim grammar accounting more successfully for the data he is exposed to. The last hypothesis is the final adult grammar of competence in the language."

Cercetarea întreprinsă de E. S. Klimma și U. Bellugi asupra negației în limba engleză (publicată sub titlul *Syntactic Regularities in the Speech of Children*, în *Psycholinguistics Papers*, The Edinbourg Univ. Press, 1966) ilustrează această teză.

⁵⁶ J. Vendryes, *Le Langage*, p. 167: „La langue parlée est souple et agile; elle marque le lien des propositions entre elles par des indications brèves et simples; en français, des conjonctions comme *et* ou *mais* suffisent en général à cet emploi...”, „...on s'est contenté de donner à une particule (pronom relatif ou conjonction) le rôle d'introduire la proposition subordonnée et d'en être pour ainsi dire l'étiquette. Il suffit de penser à la prodigieuse fortune de la conjonction *que* en français”; I. Iordan, în *Stilistica limbii române*, S.R.L., 1944, p. 241, face o observație similară pentru limba română: „Se înțelege că fraza familiară conține și propoziții subordonate. Dar numărul lor se reduce, de obicei, la una singură. Afară de asta, constatăm o mare sărăcie în ce privește natura și, deci, aspectul (=construcția) lor. Obișnuit întâlnim propoziții obiective, cauzale, finale și atributive. Tendința de a lega toate propozițiile principale printr-o conjuncție unică (și) se manifestă și aici, evident, nu în aceleași proporții, fiindcă nici situația nu este identică. Un echivalent subordonator al lui *și* este *că*, conjuncție quasi-universală, cu care se introduc propoziții obiective, cauzale și chiar principale (acestea încep în vorbirea cultă cu *căci*)”.

Toate acestea fac ca sistemul să fie suficient pentru nevoile comunicării orale. Pentru elevi, dificultățile apar îndată ce în limbajul lor pătrund elemente noi, care nu-și găsesc locul în articulațiile sistemului existent. Acesta este obligat să se reorganizeze, deoarece cuprinderea și integrarea noilor elemente aduc modificări care îi afectează echilibrul inițial. Pentru apropierea unor asemenea unități și relații descrierea făcută la lecția de limbă poate fi într-adevăr utilă, deoarece în locul încercărilor spontane (ipotezele despre care vorbesc lucrările de psiholingvistică) și al dibuirilor, elevii câștigă niște repere precise, la care se pot referi într-o primă perioadă a acomodării sistemului lor lingvistic la noi coordonate. Cerințele anume calculate ale aplicațiilor — care e bine să preceadă prezentarea teoretică — explică și fixează caracteristicile formale și funcționale ale unor fapte de limbă mai puțin familiare.

Multiplele teme care reclamă aplicații destinate să ajute la creșterea și rafinarea potențialului de exprimare a elevilor se pot subsuma aproape toate fie cerinței de a-i învăța să treacă de la aspectul vorbit al limbii la cel scris, fie să înțeleagă și să utilizeze ei înșiși diferite variante stilistice. În ordinea necesităților mai stringente, activitatea practic-aplicativă din școală trebuie dirijată mai întâi spre însușirea formelor și construcțiilor care să le permită elevilor exprimarea în scris a unei gândiri mai complexe⁵⁷. Variația sintactică și cea stilistică (aceasta din urmă atât din punct

⁵⁷ Recomandarea care li se face de obicei — să folosească propoziții cu cât mai puține părți secundare, sau fraze formate numai din două-trei propoziții — poate înlătura într-o primă perioadă greșelile mai grave de construcție, dar nu-i ajută să-și formeze treptat o exprimare corespunzătoare evoluției lor intelectuale. În situația actuală, nici puținele operații sugerate de modul de studiere a sintaxei (amplificarea enunțului prin adăugarea unor părți de propoziție de același fel, trecerea de la propoziție la frază prin legarea a două sau mai multe enunțuri autonome sau prin transformarea părților de propoziție în subordonate, reducerea (contragerea) subordonatelor la părțile de propoziție izolate sau neizolate etc.) nu se constituie ca o bază pentru aplicații menite să dezvolte posibilități personale de exprimare, ci rămân, în cazul cel mai bun, simple procedee de explicare a unor noi categorii gramaticale.

de vedere gramatical cât și lexical) trebuie să capete în aplicații perspective tot mai largi, pentru ca elevii să știe că limba le oferă adeseori posibilități de expresie diferite pentru același conținut informațional. Este posibil ca ei să cunoască deja multe dintre construcțiile ce vor face obiectul aplicațiilor și al descrierii sistemului gramatical al limbii, dar adeseori le-au întâlnit numai întâmplător, în lecturi sau în comunicarea orală, și deci înțelegerea și utilizarea lor să fi rămas aproximativă. Atît însușirea aspectului scris al limbii, pînă la formarea deprinderilor de a-l mînuî cu ușurință, cât și priceperea de a sesiza nuanțele de ordin semantic și stilistic, rezultate din structurarea diferită a enunțurilor, nu pot fi lăsate să se realizeze de la sine fie pentru că aceasta ar necesita un timp prea lung, fie că nu s-ar obține din lipsa unei motivații bine susținute din punct de vedere teoretic și practic⁵⁸.

Chiar dacă nu există o descriere completă a mijloacelor lingvistice specifice celor două aspecte ale limbii române contemporane standard, școala este datoră să le exploateze măcar pe toate cele semnalate în studiile de specialitate. Pe de altă parte, activitățile din școală i se oferă cîmpul cel mai propice pentru investigarea dificultăților de adaptare (de receptare și de producere) a exprimării elevilor la aspectul scris al limbii, așa încît aplicațiile pot cuprinde orice alte fenomene surprinse în cursul formării uneia sau mai multor serii de elevi.

Din punct de vedere practic, procedeul cel mai indicat⁵⁹ este ca pornindu-se de la construcții familiare elevilor, care exprimă o

⁵⁸ Vorbitorul nativ posedînd deja un cod — limba vorbită — nu simte nevoia să-și însușească un al doilea cod, aparent același. Aceasta este situația pentru elevi dacă profesorul nu este totdeauna exigent și, mai ales, dacă nu-și justifică exigența dîndu-le elevilor lămuriri asupra deosebirilor dintre cele două coduri și însoțindu-le cu exerciții adecvate.

⁵⁹ Bally sugera procedee similare atît pentru inițierea elevilor în structura gramaticală a limbii, cât și pentru obținerea unor variații de expresie a aceluiași raport logic, cf. de exemplu, în *La crise du français*, p. 109: „... (nous rencontrerions) en prolongeant les lignes tracées par la langue et son fonctionne-

anumită idee, un anumit raport logic și în care sînt folosite anumite forme și relații ale limbii, să se treacă la alte soluții de realizare morfo-sintactică și să se observe, treptat, apropierea și deosebirile de sens și de construcție, precum și eventualele valori stilistice care apar. Temele cu consecințe practice, date în continuare, urmăresc să demonstreze că studiul sistemului gramatical al limbii române — ca al oricărei limbi materne în genere — poate ajuta la reducerea deosebirilor dintre sistemul lingvistic posedat de elevi și cel preconizat a fi însușit, dacă prezentarea cunoștințelor leagă descrierea de utilizarea imediată în practica exprimării orale și, mai ales, a celei scrise.

Este evident că numai o bună informație lingvistică îi permite profesorului ca, în baza unei analize prealabile foarte amănunțite a fiecărui fapt nou de limbă prezentat elevilor, să elaboreze acel șir de aplicații practice, care să-i conducă nu la înmagazinarea de cunoștințe teoretice, ci la integrarea lui în propriul lor sistem lingvistic.

ment, une méthode d'initiation grammaticale. Elle consisterait à peu près à ceci: on renoncerait à faire pénétrer prématurément et de force, les règles traditionnelles dans les esprits mal préparés à les recevoir; on s'inspirerait de cette grammaire latente... que l'enfant emploie tous les jours et toute la journée; le grand art consisterait alors à la faire travailler en vue d'enrichir et d'assouplir l'expression, puis à la discipliner en la conformant toujours mieux à l'idée de correction; insensiblement l'élève s'habituerait à réfléchir sur les formes grammaticales et connaîtrait enfin le mécanisme d'un outil qu'il maniait constamment sans l'avoir jamais démonté"... și la p. 125: „...les diverses formes de la phrase ne peuvent être discutées théoriquement que si la pratique a préparé l'analyse... personne ne niera que, en donnant à une seule pensée des formes aussi variées que possible, on rend l'expression plus agile et plus riche. Les variations... se retrouvent, sous une forme certes très différente, chez tous les grands écrivains quand ils rencontrent une idée qui demande un développement... On ne dira jamais assez combien les exercices précis et minutieux sont nécessaires pour la formation du style; sans eux, la composition d'ensemble présente des difficultés insurmontables pour la plupart des écoliers.“

2. Aplicații care conduc la însușirea sistemului limbii scrise

2.1. Dintre temele recomandabile în acest scop, cea mai cuprinzătoare și cu cele mai variate posibilități aplicative este trecerea de la juxtapunerea enunțurilor autonome⁶⁰ la coordonare și apoi la subordonare, această trecere fiind socotită drept o caracteristică a evoluției limbii folosite de copii și a evoluției limbii în genere, deși între cele două procese nu se poate stabili un paralelism⁶¹. E adevărat că în limba vorbită, de pildă, elementele relaționale sînt mai puțin folosite și mai puține la număr. Legăturile nu apar explicite, ci implicite; ele pot reieși uneori numai din ordinea așezărilor propozițiilor. Între două enunțuri aparent independente: *Nu-i din sat de la noi. Nu-l cunosc* se stabilește un raport consecutiv: *Nu-i din sat de la noi, așa că nu-l cunosc*, ori concludiv: *Nu-i din sat de la noi, de aceea (deci, așadar) nu-l cunosc*, sau chiar un raport cauzal: *Fiindcă nu-i din sat de la noi, nu-l cunosc*. Alteori felul raportului logic dintre enunțuri este indicat de prezența unui adverb (acțiunile se succedă: *Bău paharul, apoi îl trînti cu putere pe masă*, ceea ce se mai poate exprima și printr-o conjuncție copulativă: *Bău paharul și îl trînti cu putere pe masă*). Conținutul semantic al enunțurilor poate el însuși să exprime acest raport. De pildă, se poate marca alternativa, opoziția, fără să mai fie nevoie de prezența unor conjuncții disjunctive ori adversative (sensul e dat de folosirea unor antonime sau/și de opoziția: pozitiv-negativ, ca în: *vrei/ori/nu vrei...*; *nu pleca, /ci/rămîi*). Mai există diverse alte mijloace de marcare a raportului adversativ,

⁶⁰ De fapt, sînt numai aparent autonome — considerîndu-le în formă scrisă — pentru că în vorbire intonația suplinește lipsa elementului relațional, legîndu-le și, totodată, indicînd felul raportului.

⁶¹ J. Vendryes, *Le Langage*, p. 18—19: „Les enfants nous apprennent seulement comment un langage organisé s'acquiert; ils ne nous donnent pas idée de ce qu'a pu être le langage à l'origine de son développement...” „...l'enfant ne rend que ce qu'on lui a prêté; c'est sur les éléments fournis par son entourage qu'il opère, c'est d'eux qu'il combine ses mots et ses phrases.”

cum ar fi sublinierea opoziției locutor/colocutor, ca în: *eu o să zbor, /dar/voi să rămîneți nemișcați* etc.). Utilizarea unor moduri verbale diferite, dintre care unul este imperativul sau conjunctivul hortativ, poate marca tipul de raport sintactic: */dacă/ ai ceva de spus, spune!* Această modalitate, mai ales, se conjugă intim cu intonația, mijloc permanent de indicare, în limba vorbită, a felului relației dintre enunțuri.

Ținînd seama de aceste caracteristici, aplicațiile pot porni de la exemple de limbă vorbită⁶², în care diferite raporturi sînt implicate sau exprimate prin cele mai generale mijloace conjunctive: *și* pentru coordonare, *că* (*și să*) pentru subordonare. Sarcinile exercițiilor vor fi, mai întîi, obținerea intonației cuvenite, apoi descoperirea raportului logic (succesiunea, opoziția, cauza, condiția, consecința etc.) și, în fine, precizarea elementului relațional celui mai indicat pentru exprimarea respectivei relații. În a doua etapă, care urmărește și trecerea la aspectul scris al limbii, li se va cere elevilor să găsească sau li se vor propune alte mijloace conjunctive care stabilesc aceleași raporturi⁶³. Soluția exercițiului este mai ușoară sau mai grea, după cum:

a) noile mijloace sînt pur și simplu sinonime (de pildă: *fiindcă, pentru că, din cauză că; deși, cu toate că; ori, sau; deci, așadar*);

⁶² Asemănătoare acelor de mai sus, în care parataxa constituie, de fapt, un mijloc artistic.

NOTĂ. Exemplele folosite în acest capitol sînt împrumutate fie din opere literare cuprinse în manualele școlare, fie din critica literară (majoritatea aparținînd studiilor lui T. Vianu despre cei mai de seamă dintre scriitorii noștri: Al Odobescu, M. Eminescu, I. L. Caragiale, M. Sadoveanu, T. Arghezi etc. sau despre trăsăturile specifice ale literaturii române, toate din vol. *Studii de literatură română*, E.D.P., Buc., 1968).

⁶³ Aplicațiile asupra coordonării vor pleca, desigur, de la coordonarea dintre părți de propoziție, trecînd apoi prin faza propozițiilor coordonate care au același verb (de exemplu: „Paginile lui Odobescu ne impresionează (*nu numai*) prin sîrguința investigației, (*dar*) și prin mărturia minții atît de deschise...“)

b) prezintă deosebiri de ordin semantic (de exemplu, între *dar*, *însă* pe de o parte și *ci* pe de altă parte, — confirmarea o va aduce trecerea de la coordonare la subordonare: în prima situație raportul devine concesiv, în a doua, opozițional):

c) intervin modificări de ordin funcțional, stilistic (astfel, locuțiunea copulativă *nu numai că...*, *ci/dar/și* marchează intenția de subliniere, de insistență, și este specifică limbii scrise, stilului publicistic).

Ținând seama de sistemul lingvistic mai sărac stăpînit de elevi, se vor introduce și raporturi de obicei nepractice, cum ar fi cel conclusiv, pornindu-se de la un șir de enunțuri juxtapuse (de pildă: Opera lui Tudor Arghezi este a unui poet liric. Lirismul o străbate în întregime. Amintiri, cronici, pamflete, romane, toate pot fi socotite deopotrivă expresii lirice, poeme. /De aceea, deci, așadar/ caracterizarea lui Arghezi trebuie să pornească de la poezia lui.)

Dacă raporturile de subordonare necircumstanțială nu mai aduc o contribuție substanțială⁶⁴ la dezvoltarea posibilităților de variere și nuanțare a exprimării, subordonarea circumstanțială interesează nu atît în forma actuală de descriere (mai mult de enumerare a tipurilor și subtipurilor, care se pot ridica la cifra de peste 20), cît sub un aspect pronunțat practic, și anume de a da frazelor construite o gamă variată de valori semantice și stilistice. Într-o a treia etapă, aplicațiile propuse de noi vor cuprinde o arie mai largă de exerciții, din care elevii să cunoască deosebiri de organizare sintactică — utilizate de limba scrisă — a unor variate raporturi logice. Trecerea de la coordonare la subordonare, existența unor valori mixte, bogăția elementelor relaționale pot constitui tot atîtea teme aplicative. Astfel, elevii vor putea observa că opoziția, alternativa

⁶⁴ Decît doar pentru propozițiile atributive cu valoare circumstanțială, precum și pentru însușirea unei modalități specifice expunerii științifice și publicistice de a organiza fraza pornind de la un adverb predicativ sau de la o expresie verbală de tip similar (*desigur, evident, e/puțin/probabil, e necesar* etc.)

se pot realiza nu numai prin raporturi de coordonare, ci și de subordonare (*ci* — în loc să: Ochiul și urechea lui Sadoveanu nu se opresc la suprafața lucrurilor, *ci* pătrund în adâncimea lor morală — Ochiul și urechea lui Sadoveanu în loc să se oprească la suprafața lucrurilor, pătrund în adâncimea lor morală; *decît* să — *ci*: Eseul lui Odobescu urmărește mai degrabă să-l desfăteze, *decît* să-l instruiască pe cititor — Eseul lui Odobescu nu urmărește să-l instruiască pe cititor, *ci* mai degrabă să-l desfăteze; *deși* — *dar/însă*: Armonia internă despre care este vorba aici, *deși* este un fenomen muzical, nu este un fenomen sonor — Armonia internă despre care este vorba aici este un fenomen muzical, (*dar*) nu este *însă* un fenomen sonor; *în timp ce / iar*: În timp ce Eminescu este un geniu romantic..., Caragiale reprezintă o mare dotație clasică și realistă — Eminescu este un geniu romantic, *iar* Caragiale reprezintă o mare dotație clasică și realistă; *fără* să — *dar/însă*: Klapka asculta sporovăiala sublocotenentului, *fără* să înțeleagă o vorbă — Klapka asculta sporovăiala sublocotenentului, *dar* nu înțelegea (nici) o vorbă). De asemenea, elevii vor cunoaște apropierea dintre coordonata conclusivă și subordonata consecutivă (*deci* — *încît*: Primejdia unor pagini ca cele de față ar fi fost abundența, nu economia. Am procedat *deci* nu prin acumulare, *ci* prin eliminare și selectare — Primejdia unor pagini ca cele față ar fi fost abundența, nu economia, (*asa*) *încît* am procedat nu prin acumulare, *ci* prin eliminare și selectare). Înăuntrul subordonării circumstanțiale, raportul dintre cauză și efect poate fi exprimat prin cele două feluri de subordonate: cauzale și consecutive (Eminescu cunoștea limba poporului ca nimeni — poate — dintre contemporani, *pentru* că trăise atît în Moldova și-n Muntenia, cît și-n Ardeal — Eminescu trăise atît în Moldova și-n Muntenia, cît și-n Ardeal, (*asa*) *încît* cunoștea limba poporului ca nimeni — poate — dintre contemporani; aceasta din urmă putînd fi și conclusivă: ...cunoștea *deci* limba poporului ca nimeni — poate — dintre contemporani). Alteori, între efect și finalitate nu se fac deosebiri, așa încît amîndouă raporturile pot fi exprimate atît printr-o finală, cît și printr-o consecutivă (*Pentru* ca să dea o nouă

putere de expresie limbii sale poetice, Eminescu și-a căutat cuvintele în limba poporului și le-a adăugat elementele de lexic ale culturii celei mai înalte — Eminescu și-a căutat cuvintele în limba poporului și le-a adăugat elementele de lexic ale culturii celei mai înalte, astfel că a dat o nouă putere de expresie limbii sale poetice, diferența constînd între posibilitatea de realizare și realizare, între conjunctiv și indicativ). Deosebirea cauzalei sau a condiționalei de temporală de anterioritate se poate obține prin utilizarea unor elemente relaționale specifice și/sau a unor anumite moduri (Scriitorul se afirmă în limitele epocii sale, *cînd (atunci cînd)* își creează un mod de expresie propriu — Scriitorul se afirmă în limitele epocii sale, *fiindcă* își creează un mod de expresie propriu — Scriitorul se afirmă în limitele epocii sale, *dacă* își creează/sau *cînd* și-ar crea un mod de expresie propriu).

Fiecare dintre exemplele date mai sus constituie pentru tema respectivă un model de organizare sintactică, pe care elevii trebuie să-l repete fie descoperind altele într-un text anume indicat, fie, mai ales, aducînd construcții proprii.

1.2.2. Pentru însușirea limbii scrise, o temă obișnuită, dar insuficient exersată este trecerea de la stilul direct la stilul indirect. (Această temă include lucrul cu subordonate necircumstanțiale și circumstanțiale.) Exercițiile urmăresc să asigure corectitudinea și fluența expunerilor elevilor, de aceea ele se vor ocupa treptat de fiecare mijloc gramatical și lexical care se cere folosit în diferite situații și în fiecare punct al enunțului, apoi concomitent de toate mijloacele implicate de o anume transpunere.

Exercițiile vor începe deci cu modificarea cerută de trecerea de la independentă la subordonată; introducerea elementului relațional subordonator *că*, apoi schimbarea persoanei a II-a și a persoanei I cu persoana a III-a a pronumelor (personale, reflexive, posesive) și a verbelor (Iar cînd venea singur, el le zicea: *Mergem*, cînd *eu*, cînd nevasta *mea* la oraș, fiindcă *avem* un fecior la școlile cele mari — Iar cînd venea singur, el le zicea *că merg*, cînd *el*, cînd nevasta

sa la oraş, fiindcă *au* un fecior la şcolile cele mari). Înainte de precizarea altor detalii, trebuie înmulţite exerciţiile de utilizare a mijloacelor conjunctive cu care sînt introduse interogativele indirecte provenite din interogative parţiale (construite cu pronume sau adverb interogativ), pentru ca elevii să se obișnuiască să păstreze elementul interogativ, iar pentru interogativele totale să folosească conjuncţia *dacă*, renunţînd la nelipsitul *că*, cu care însoţesc atît orice interogativ devenit relativ, cît şi conjuncţia *dacă* (Niculăieş întrebă pe mioara cea bolnavă: — Cum îţi mai este? Tot te mai doare? — Niculăieş o întrebă pe mioara cea bolnavă *cum* îi mai este, *dacă* tot o mai doare). Exerciţiile vor mai cere înlocuirea imperativului cu conjunctivul, sau numai schimbarea persoanei în cazul cînd dialogul utilizează conjunctivul hortativ (— Părinte — vorbi el iar, cu nelinişte, — să *nu* mă leşi să mor așa. Pune asupra mea patrafirul și ceteşte-mi dezlegarea — El vorbi iar, cu nelinişte, cerînd să *nu-l lase* să moară așa; să *pună* asupra lui patrafirul și să-i *citească* dezlegarea). Prezenţa vocativului pune probleme care vor fi rezolvate mai întîi în funcţie de necesitatea de a preciza sau nu colocutorul (de pildă, se omite, dacă acesta este precizat în enunţul transformat: — Ia mai vezi ce face băiatul afară, mamiţo, zice mamiţa către mam'mare — Mamiţa zice către mam'mare să mai vadă ce face băiatul afară) şi de regimul impus de verbul de declaraţie. Apelative ca: *omule*, *om bun*, *oameni buni*, *copil(e) drag* etc., cu valoare stilistică afectivă proprie vorbirii directe, nu sînt păstrate în stilul indirect (decît dacă scriitorul vrea să sublinieze o atitudine, fie a unui personaj, fie a povestitorului, de exemplu, în: — Te mai doare nasul, *puişorule*? — întrebă mam'mare — Mam'mare îl întrebă *pe puişor* dacă-l mai doare nasul). În acest enunţ, trecerea de la vocativ la acuzativ e impusă de verbul *a întreba*; în schimb, în: — Şezi binişor, *puişorule*! Să nu strici ceva! — zice mam'mare — Mam'mare îi zice *puişorului* să stea binişor, (ca) să nu strice ceva — verbul *a zice* construieşte complementul persoanei în dativ. Exerciţiile vor mai face atenţi pe elevi asupra modificărilor eventuale ale deicticelor

(pronume și adverbe demonstrative), cum ar fi trecerea de la formele de apropiere la cele de depărtare — așa cum cere, de cele mai multe ori, rezumarea conținutului unui text citit (Gheorghită, hotărî ea — tu să stai *aici* să priveghezi pe tatu-tău — Ea hotărî lui Gheorghită să stea *acolo* să privegheze pe tatu-său; Gheorghită — vorbi cu mirare femeia... *acesta-i* omul care a lovit pe tatu-tău — Femeia spuse (parcă) cu mirare către Gheorghită că *acela* e (era) omul care a lovit (lovise) pe tatu-său). În fine, elevii vor învăța să cuprindă în stilul indirect unele valori semantice sau stilistice realizate prin procedee specifice stilului direct, folosind în acest scop mijloace lexicale și gramaticale adecvate (de exemplu, nedumerirea din: — Da de ce să mă cobor? E un pripor gol, fără carare — Gheorghită nu *pricepea* de ce (*trebuie*) să coboare. Era *doar* un pripor gol, fără carare; sau: — *Mda ... da*, poate, zise căpitanul — Căpitanul (*nesigur*) zise că *ar fi* posibil).

3. Îmbogățirea sistemului lingvistic al elevilor cu noi mecanisme ale funcționării limbii

3.1. Din puținele date care există asupra limitelor sistemului lingvistic al elevilor de vîrstă mai mică⁶⁵, se pare că utilizarea (corectă) a gerunziului are o arie foarte restrînsă, de unde și greșelile care apar în momentul încercării de a o extinde. Gerunziul — prezent în vorbirea copiilor — se explică cel mai adesea ca o

⁶⁵ În genere, se consideră că acesta coincide cu sistemul limbii vorbite, așa cum s-a arătat la începutul capitolului, însă coincidența nu este totală; în aspectul vorbit al limbii folosite de adulți gerunziul este prezent, ca rezultat al îndelungii ei evoluții. Afirmația noastră despre slaba cunoaștere a gerunziului de către copii se sprijină pe de o parte pe faptul că gerunziul apare mai ales în limbajul discursiv și mai rar în dialog — formă a limbii vorbite pe care ei o practică aproape exclusiv —, iar pe de altă parte pe greșelile de utilizare constatate în școală, îndeosebi în lucrările scrise.

formă preluată din exprimarea adulților (foarte probabil din basmele auzite ori citite, sau din orice alte expuneri). Prin urmare, este vorba mai degrabă de simpla reproducere din memorie a unor construcții gata făcute, decât de o integrare în propriul lor sistem lingvistic, de o asimilare în cursul unui îndelung proces, ca celelalte forme deja stăpânite. Încercările de a-l utiliza rămân încă multă vreme greoaie, incorecte, chiar după ce la lecțiile de gramatică a limbii române i-au învățat definiția și diversele funcțiuni sintactice⁶⁶. Această constatare confirmă încă o dată lipsurile actualului mod de a concepe și realiza sarcinile predării limbii materne.

Pentru a ajunge la rezultate mai bune, se poate porni de la premisa că utilizarea gerunziului se lămurește mai ușor dacă elevilor le sînt, în prealabil, familiare structura și practica frazei formate prin coordonare și prin subordonare⁶⁷. Predarea gerunziului urmează să-i înzestreze pe elevi cu știința de a construi sintactic propoziții ample, în care gerunziul (singur sau însoțit de determinări) ocupă locul unei întregi propoziții. Procedul va putea pune în evidență atît caracteristicile gerunziului, cît și valorile lui sintactico-semantice. Așadar, prezentarea gerunziului va fi așezată

⁶⁶ În studiile consacrate gerunziului în limba română, se face totdeauna observația că folosirea acestei forme a verbului presupune o știință deosebită a mînuirii limbii; cf. exemplele de folosire incorectă a gerunziului citate de G.L.R., I, p. 232—233; I. Iordan, în *Limba română actuală*, p. 454, remarcă: „Cele (construcțiile) cu participiul prezent dovedesc, în general, stîngăcie din partea subiectelor vorbitoare nedeprinse să mînuiască această formă verbală dificilă”; iar M. Caragiu în *Sintaxa gerunziului românesc*, în S.G. II, Ed. Ac. R.P.R., Buc., 1957, p. 89, face observația care vine în sprijinul ideii de a înmulți exercițiile practicate în școli: „Mulțimea de raporturi pe care le exprimă gerunziul, identitatea dintre subiectul său și al propoziției regente, ca și neexprimarea subiectului-pronume în limba noastră duc, în vorbirea neîngrijită, la echivocuri în frazele cu construcții gerunziale. Pentru cei ce mînuiesc dibaci limba însă, construcțiile cu gerunziul constituie un mijloc gramatical și stilistic foarte util”.

⁶⁷ Propunerea trebuie înțeleasă ca un procedeu didactic de eșalonare și de prezentare a unor forme din sistemul gramatical al limbii.

într-o etapă ulterioară cunoașterii principalelor structuri ale enunțurilor autonome abia după ce elevii vor deveni conștienți de varietatea raporturilor sintactice (și semantice) din propoziție și din frază, pe care, de altfel, și gerunziul le poate contracta și exprima. Înțelegerea lui se face astfel mult mai ușor, pentru că, grație mai ales elementelor relaționale din propoziție și din frază, raporturile devin mai explicite. Or, gerunziul are o dublă caracteristică, și anume de a cumula ideea de „acțiune în desfășurare”⁶⁸ cu cea de relație⁶⁹. În esență, această relație exprimă concomitența sau imediată succesiune în timp⁷⁰. Sensul în care trebuie interpretată relația exprimată de gerunziu nu este numai cel restrâns, de raport circumstanțial temporal, ci altul mai larg, de existență concomitentă care se vedește în raportul dintre un verb și un gerunziu (îl **văd venind**, **ajungi** acolo **apucînd** la stînga), dintre un substantiv și un gerunziu (țevile cu **gura fumegînd** alb). Numai așa se pot înțelege diversele lui funcțiuni (de obiect direct, indirect, de element predicativ suplimentar, de circumstanțial, ca și de atribut).

În organizarea exercițiilor ce le vor face elevii se va urmări, în primul rînd, punerea în evidență a acestor caracteristici generale. Frazele folosite în acest scop vor putea cuprinde coordonate copulative, în care juxtapunerea sau conjuncția și marchează (ajutate fiind, desigur, de conținutul semantic al propozițiilor) concomitența sau succesiunea imediată în timp a acțiunilor exprimate de verbe (Patrocle își ciuli urechile, scutură din cap și se repezi pe urma

⁶⁸ *Gramatica limbii române*, I. p. 231: „...formă verbală care exprimă acțiunea în desfășurare...”

⁶⁹ M. Caragiu, *op. cit.*, p. 67: „prima formă (gerunziul) include în ea și relația (care în exemplul nostru este de circumstanță temporală), pe cînd cea de a doua (indicativul) nu o poate exprima decît cu ajutorul unui adverb de relație, al unei conjuncții sau locuțiuni conjuncționale”.

⁷⁰ Cf. I. Iordan, *Limba română contemporană*, p. 693: „...în mod obișnuit gerunziul funcționează ca un circumstanțial de timp...”, iar în continuare, autorul adaugă: „între această funcțiune a lui și aceea de circumstanțial modal se pot produce confuzii, în sensul că una pare a fi, cîteodată, varianta celeilalte”.

bursucului — *Ciulindu-și urechile și scuturînd din cap*, Patrocle se repezi pe urma bursucului). De asemenea, prezența determinărilor adverbiale (*în același timp, totodată*) sau a anumitor mijloace conjunctive (*în timp ce, pe cînd, pe măsură ce, imediat ce* etc.) pusă în paralelă cu o construcție gerunzială poate face clară relația exprimată de aceasta din urmă (Jandarmii vorbeau tare în preajma șurii, */în timp ce puneau/ punînd* felurite întrebări lui Cuțui; Dă baltagul, vorbi el, încă stăpînit, *întinzînd/* și întinse *în același timp/* mîna îndărăt către Gheorghică).

Gerunziul prezintă avantajul de a exprima o legătură mult mai strînsă decît construcția alcătuită din două propoziții, fie ele în raport de coordonare sau de subordonare. Intimitatea relației apare și din observarea funcțiunilor de element predicativ suplimentar sau de circumstanțial de mod și de atribut, în care gerunziul funcționează sau ca un adverb (deci ca adjunct specific al verbului: subprefectul porunci cuiva *răcnînd* ...) sau ca un adjectiv (adjunct specific al substantivului: cu tîmplele *vîjînd*, răzbi ...). Cunoașterea gerunziului cu funcțiuni de circumstanțial de cauză, de condiție (ca și de mod) va mai lămuri elevilor că diversitatea circumstanțialelor poate rezulta dintr-o interpretare semantică diferită a enunțurilor (Simțim lămurit *ascultîndu-i / dacă îi ascultăm / cînd îi ascultăm*, că între oameni și vorbele lor stă de veghe o conștiință): la fel se explică și valorile mixte ale unor subordonate (Bogza, *simțîndu-se privit / fiindcă se simțea privit / care se simțea privit / bău pe nerăsuflăte un pahar de vin, și încă unul*). Conținutul foarte variat al exercițiilor prin care se va ajunge la înțelegerea gerunziului și la priceperea de a-l folosi arată că această temă se poate corela cu altele privind structura propoziției și a frazei, precum și că ea devine din ce în ce mai importantă pe măsură ce se intensifică însușirea aspectului scris al limbii.

3.2. Un mecanism al limbii care se pune în mișcare tot în trecerea de la aspectul ei vorbit la cel scris este nominalizarea; aceasta duce, în genere, la abstractizarea expresiei, la obținerea unui limbaj intelectualizat.

Operațiile de transformare a verbelor, a participiilor și adjective-
lor calificative (nume predicative sau care pot funcționa ca atare) în
substantive abstracte (verbale, sau ale calității, ale proprietății) pun
în discuție unele modificări în organizarea enunțurilor, precum și
mijloacele lexicale de formare a substantivelor abstracte. Se ajunge,
așa cum e firesc, la o îmbinare a studiului gramaticii cu cel al lexi-
cului⁷¹.

Unele operații, cum sînt cele de trecere a substantivelor în no-
minativ sau în acuzativ la genitiv, ca și cele de trecere de la adverb
la adjectiv și invers etc., elevii le fac automat, ca un reflex al capa-
cității lingvistice deja dobîndite (de exemplu: Observăm că Emi-
nescu și-a elaborat scrupulos expresia artistică — Observăm la Emi-
nescu o elaborare scrupuloasă a expresiei sale artistice). Altele însă
trebuie îndeaproape îndrumate, deoarece sub impulsul analogiei,
elevii pot forma substantive inexistente în limba română (de exem-
plu, de la: faptele corespund/concordă — *corespunderea/concorda-
rea/ faptelor*), sau chiar dacă substantivul format există, sensul pe
care îl are schimbă înțelesul inițial al enunțului (faptele surprind —
surprinderea faptelor).

Exercițiile de nominalizare vor însoți acele teme de formare a
cuvintelor care privesc substantivul abstract, demonstrînd elevilor
modalități diferite (afixație, derivare improprie, derivare regresivă)
de trecere de la verb și de la adjectiv la substantiv⁷².

Operațiile de transformare se vor face la început pe enunțuri
mai simple, pentru ca elevii să poată observa modificările ce au loc

⁷¹ De aceea și cele mai multe dintre aplicațiile respective se pot face la
lecțiile de lectură literară, în procesul formulării ideilor principale dintr-un
text (procedeul are scopul de a-i învăța pe elevi să facă un rezumat și să
descopere principalele părți constitutive ale unui text).

⁷² Operațiile pot include, de fapt, orice substantiv, fie el o formație
românească, fie un împrumut lexical, care însă ilustrează un tip de derivare
existent și productiv în limba română contemporană.

în organizarea enunțului, tipul de derivare și chiar valorile unor afixe⁷³. Astfel, elevii vor putea urmări mecanismele nominalizării verbelor și modul de derivare (*A explorat* lumea, istoria și societatea pînă la limitele lor cele mai îndepărtate — *Explorarea* lumii, a istoriei și a societății pînă la limitele lor cele mai îndepărtate; Scriitorul *apare* la mijlocul secolului al XIX-lea — *Apariția* scriitorului la mijlocul secolului al XIX-lea; Sadoveanu a dovedit că *există* o întinsă cultură poporană — Sadoveanu a dovedit *existența* unei întinse culturi poporane; Sadoveanu *coboară*, după mamă, din țărani clăcași de pe Valea Moldovei — *Coborîtor*, după mamă, din țărani clăcași de pe Valea Moldovei, Sadoveanu...), precum și cele implicate de nominalizarea adjectivelor (Expresia sa este adevărată, *firească* și *spontană* — Adevărul, *firescul* și *spontaneitatea* expresiei sale; Cariera literară a lui T. Arghezi a fost *neobișnuit de lungă* — *Lungimea neobișnuită* a carierii lui T. Arghezi; Unii au fost cîștigați de arta poetică *nouă* a lui T. Arghezi — Unii au fost cîștigați de *noutatea* artei poetice a lui T. Arghezi; Povestirile poporului nu au niciodată descrieri *atît de precise* și *de bogate* — Povestirile poporului nu au niciodată *atîta/asemenea/preciziune* și *bogăție* a descrierilor etc.).

Folosirea corectă a nominalizării trebuie pregătită în ceea ce privește reorganizarea enunțului. Utilizarea abstractelor verbale de tipul cel mai frecvent (așa-zisul infinitiv lung)⁷⁴, pe lîngă crearea unor formații inedite (mai puțin grave, poate, dacă limba nu posedă un substantiv corespunzător, deoarece tipul de formație este viu și foarte activ), ridică problema construcției cu un număr mai mare de determinări și, mai ales, cu anumiți determinanți. Aplica-

⁷³ O prezentare foarte detaliată a problemelor face J. Dubois, în *Grammaire structurale de français: la phrase et ses transformations*, Larousse, Paris, 1969, p. 43 ș.u.

⁷⁴ Care are o puternică valoare semantică (și sintactică) verbală, spre deosebire, de pildă, de numele formate cu sufixele *-ție*, *-țiune*, *-ință*, care exprimă rezultatul unei acțiuni.

țiile pot combate construcțiile greoaie sau echivoce, rezultate din prezența subiectului și a obiectului direct deveniți determinanți ai abstractului verbal (Critica literară a vremii asociază numele celor doi poeți — Asocierea numelor celor doi poeți de critica literară a vremii), cu atât mai supărător de echivoce dacă verbul nominalizat păstrează ca determinant un nume în dativ⁷⁵. În genere, e recomandat ca în construcția nominalizată să nu se păstreze cei doi determinanți (îndeosebi, păstrarea subiectului devenit nume de agent implică prezența prepoziției *de*, care este ambiguă, sau *de către*, care este greoaie și indicată numai pentru numele de agent-persoană). Pentru situația mai rară, dar posibilă în stilul publicistic — în care apare un atribut-exprimit printr-un nume în dativ, se recomandă înlocuirea lui cu construcția: nume în acuzativ precedat de prepozițiile *la*, *pentru* sau însoțit de alte determinări (articol nehotărît, adjectiv), care scot în evidență raportul dintre abstractul verbal rezultat din nominalizare și fostul obiect indirect (de exemplu: el acordă o înaltă prețuire *înaintașilor* săi — acordarea unei înalte prețuiri *înaintașilor* săi). O analiză aprofundată prealabilă a caracteristicilor nominalizării și a frecvenței ei în stilurile științific și publicistic este absolut necesară pentru fundamentarea explicațiilor care urmează să cultive la elevi posibilitatea de a o utiliza corect.

4. Cunoștințe despre procedee lingvistice de marcare a unor valori expresive

Studiul limbii materne, redus numai la cunoașterea celor mai generale tipuri de structurare a enunțurilor (neutre din punct de vedere stilistic), ar pierde contactul cu realitatea vie a exprimării, de

⁷⁵ cf. M. Avram, *O specie modernă a atributului în dativ și alte probleme ale determinării atributive*, L. R., XVI, 4, 1965, p. 415—428, pentru discuția (și trimiterile bibliografice) asupra greșelilor și echivocurilor provocate de construcția unui substantiv de origine verbală cu un determinant-atribut în dativ.

aceea este nevoie să li se lămurească elevilor și alte posibilități de organizare a comunicării, determinate de intervenția unor factori extralingvistici.

Comparînd modelele studiate cu enunțurile din exprimarea orală îngrijită sau cerîndu-li-se să analizeze structura unor exemple din literatura artistică, elevii observă că, deși toate sau cele mai multe dintre elementele componente le sînt cunoscute, totuși organizarea lor este deosebită. Analiza poate greși fie printr-o încadrare forțată într-un anumit tipar, fie numai prin ignorarea valorii stilistice pe care o ia în enunț un fapt de limbă sau altul. Pentru ca interpretarea să fie corectă și profesorul să le poată recomanda, eventual, să folosească sau să evite anumite forme și construcții, o etapă importantă a cursului de limba maternă trebuie să fie consacrată cunoașterii unor procedee de expresie pe care limba le pune la îndemîna vorbitorului pentru a-și organiza conținutul informațional potrivit intențiilor, stării afective, situației etc.

De-a lungul studierii sistemului sintactic, morfologic și fonologic al limbii române, elevii au întîlnit o serie de asemenea mijloace, cum ar fi: exclamația și interogația, imperativul, vocativul și interjecția, pronumele și adjectivele de întărire, forme de superlativ, ad-
verbe corelative etc., fără a face, însă, o distincție clară între ele și celelalte, cu atît mai puțin între structurarea strict gramaticală a unui enunț și devierile produse de atitudinea subiectivă a vorbitorului.

În lecțiile speciale de cunoaștere a procedeelelor expresive ar urma să fie prezentate cele care au atare funcție specifică, precum și alte mijloace lingvistice care își anulează sau își schimbă funcțiile obișnuite dobîndind valori stilistice, și să se facă, totodată, și o repartitie a lor după cum sînt utilizate în limba vorbită (și în limba literaturii artistice, dacă scriitorul recurge la procedeele de limbă vorbită) sau în limba scrisă.

Urmărind, de pildă, numai cîteva dintre procedeele de punere în relief, de subliniere, a unui element sau a întregului enunț, se poate vedea cît de bogate în cunoștințe și în sugestii practice sînt, îndeosebi, aplicațiile orientate în această direcție. Relie-

farea se obține prin diverse mijloace — lexicale, gramaticale, fonetice — și, corespunzător, prin diverse posibilități de a le reprezenta grafic. De cele mai multe ori ele se folosesc concomitent, vorbitorul apelînd la o anumită accentuare și intonație, la anumite cuvinte și locuțiuni, la o anumită organizare a componentelor enunțului etc., pentru a da un maximum de expresivitate comunicării. Pe cît posibil, e bine ca fiecare procedeu să fie prezentat mai întîi izolat, pentru ca elevii să-i poată observa valoarea, și — dacă e cazul — comparativ, pentru a deosebi funcția expresivă de cea pe care o au elementele respective în mod obișnuit.

4.1. Astfel, funcție de subliniere pot avea în limba română o serie de adverbe, prepoziții și conjuncții (și locuțiuni corespunzătoare) a căror interpretare sintactică ar fi dificilă dacă elevii n-ar fi preveniți de faptul că funcția lor nu se mai poate deduce numai din clasa căreia îi aparțin și după relațiile din enunț, ci trebuie raportată și la intenția vorbitorului. Așa sînt adverbe și locuțiuni adverbiale ca: *și, tot, mai, chiar, tocmai, nici, mai ales, îndeosebi, în special* etc., care pot însoți orice termen al enunțului pentru a-l reliefa (...este și o formă admirativă a tot ce-i pitoresc și artistic la băștinași; se forma astfel un sentiment al diferenței și *chiar* al opoziției dintre sat și oraș; atunci nu ne cunoaște *chiar* așa de bine; viața muntenilor e grea, *mai ales* viața femeilor etc.). Exercițiile pot urmări întrebuintări diferențiate funcțional, fie ale mijloacelor din aceeași categorie (*și* — *de asemenea*; *mai ales* — *îndeosebi, în special*), fie prin înlocuirea lor cu elemente din altă categorie care îndeplinesc aceeași funcție de reliefare (*chiar* — *însuși*).

Unele elemente relaționale își pierd din caracteristicile lor semantice și gramaticale pentru a funcționa numai ca procedee de reliefare (rîd de el *pînă și* copiii; au venit toți *cu mic cu mare/de la mic la mare*; *dacă/de* ar veni o dată!; și *unde* începe o ploaie grozavă!; *cînd* mă gîndesc cît l-au ajutat! etc.). În același fel pot fi interpretate *ca, drept*, cînd introduc un element predicativ suplimentar (s-a angajat/*ca*/ grădinar; îl consideră */drept/* cel mai bun prieten).

Alteori, elementele relaționale își îndeplinesc funcția lor obișnuită, cumulînd și pe cea de reliefare (*nu numai . . . , ci/dar/și . . . ; cu/pe/cît . . . , cu/pe/atît . . .*). În aceeași categorie intră reluarea elementului conjunctiv (*. . . au știut să privească atent și cerul, și aripile fluturilor, și toate florile cîmpului*; la început n-a mers prea bine *nici treaba, nici vorba*), ca, de altfel, prezența corelativelor fie în regentă, fie chiar însoțind elementul conjunctiv (*așa cum, atunci cînd, acolo unde*).

Aplicațiile care pun față în față enunțuri lipsite și însoțite de asemenea procedee scot cel mai bine în evidență valorile expresive ale ultimelor: Eminescu (*însuși*), după faza titanică a începuturilor, a evoluat către măsura și cumpătarea clasică; printre atîtea aspecte ale luminii, Eminescu alege */mai cu seamă, mai ales, îndeosebi, în special/* pe cele ale lunii; printre lucrurile pămîntești nu există */vreun/* altul care să aibă o afinitate mai mare cu lumina, ca apa; apa posedă */în adevăr/* acel grad intermediar al transparenței . . . ; o astfel de procedare presupune o reprezentare */nu numai/* simplistă, */dar/* direct greșită despre natura muzicii etc.

4.2. Unele procedee de reliefare — cum sînt inversiunea și dubla negație folosită pentru întărirea afirmației — pot face ca ascultătorii (cititorii) mai puțin atenți să nu înțeleagă sensul real al enunțurilor, de aceea pentru cunoașterea lor aplicațiile vor trebui înmulțite.

Utilizarea negației pentru sublinierea afirmației se întîlnește și, deci, trebuie să intre în exprimarea elevilor relativ devreme, procedeul aparținînd stilului publicistic și, în genere, expunerilor care comunică informații și urmăresc să convingă. Mijloacele lingvistice folosite pentru realizarea negației (și a opoziției) fiind foarte variate, pentru elevii neavizați, manipularea acestui procedeu poate constitui o sursă de inadvertențe. Exercițiile vor avea în vedere, treptat, dubla prezență a adverbului de negație (*. . . o înrudire sub care nu poți să nu întrezărești înrîurirea scriitorilor mai vîrstnici asupra aceluia venit în urma lor . . .*), al doilea termen al negației

realizat printr-un prefix negativ (antichitatea și modelele ei *nu*-i erau necunoscute...), construcții în care *nu* este dublat de *fără*, *decît* (el persiflează mania filozofică... poate *nu* *fără* o referință mentală la polemicile acestuia cu Maiorescu; din basmul inițial putea să *nu* rămînă *decît* acel cadru foarte general), utilizarea negației și, concomitent, a comparativului sau superlativului de inferioritate (în domeniul construcțiilor, inițiativele lui Arghezi *nu* sînt mai puțin îndrăznețe) și apoi o gamă largă de posibilități lexicale, printre care antonimia (scriitorul care cugeta așa nu era un om banal; *niciodată* un mare scriitor *n-a* fost *absent* din epoca sa) etc. Pe lângă observarea diverselor mijloace, elevii vor fi puși să urmărească în special modul cum se organizează enunțul. În acest scop, aplicațiile pot trece prin două faze: în prima se cere eliminarea (sau înlocuirea) termenilor negativi (fidelitatea ne leagă */nu numai/* cu semenii noștri, */dar/* și cu noi înșine; antichitatea și modelele ei */nu/* îi erau */ne-/*cunoscute; scriitorul care cugeta așa */nu/* era un om banal */exceptional/*; */niciodată/* totdeauna un scriitor */n-/* a fost */absent/* prezent */din/* în epoca sa etc.), în a doua fază li se dau elevilor enunțuri pozitive în care să introducă elementele de negație necesare pentru a pune în relief afirmația — cu indicarea unor mijloace mai puțin practicate de ei: locuțiuni conjuncționale, antonime, inferioritatea în comparație etc.

4.3. Ordinea subiectivă dată componentelor enunțului este un procedeu de reliefare specific limbii vorbite, deci practic cunoscut de elevi. Preluat de limba literaturii artistice, devine subtil și constituie, alături de elipsă, o modalitate caracteristică pentru arta poetică modernă, fapt care obligă pe profesor să preceadă studiul unor asemenea opere cu cunoștințele necesare despre valorile expresive și sugestive ale modificării topicii.

Capitolul de față s-a limitat la problemele predării cunoștințelor despre sistemul gramatical al limbii române, cu inerentele relații dintre gramatică și lexic, dintre organizarea gramaticală regu-

lată și variațiile produse de condițiile reale⁷⁶ în care elevii folosesc sau vor fi obligați să folosească limba maternă.

Prezentările de teme concrete au avut doar un caracter ilustrativ; ele au urmărit să arate că există posibilitatea de a aplica în practică principiile stabilite. Ultimele exemplificări au încercat să arunce o punte între activitatea din prima etapă și perspectivele ridicate de cercetarea variantelor funcționale și a limbii literaturii artistice.

⁷⁶ Ch. Bally, *Traité de stylistique...*, p. 12: „Le langage réel présente donc, dans toutes ses manifestations, un côté intellectuel et un côté affectif, ces faces de l'expression surgissent avec une intensité très variable selon la disposition du sujet parlant, la situation, le milieu.”

**PROBLEME TEORETICE ȘI PRACTICE
ALE PREDĂRII VOCABULARULUI**

Locul vocabularului în cadrul studiului limbii materne

Pînă la vîrsta școlară copiii stăpînesc aproape în întregime sistemul gramatical și regulile cele mai generale de formare a cuvintelor, în schimb creșterea volumului lexical și a priceperii de a-l utiliza rămîne un cîmp deschis nu numai pentru perioada studiilor, ci pentru toată viața. Școala înseamnă, în această privință, o etapă hotărîtoare, în care — o dată cu cunoștințele de cultură generală — elevul urmează să-și însușească și un instrument de comunicare alcătuit dintr-un bogat registru gramatical și lexical. În cadrul acestei acțiuni generale, este important să fie luate în considerație locul și tratamentul ce i se asigură studiului vocabularului limbii materne, atît pe planul cunoștințelor despre structura lui, despre relațiile cu celelalte componente ale sistemului limbii, cît și pe planul activităților aplicative, practice, care urmăresc cultivarea limbajului sub toate aspectele.

Ideea că limba este un repertoriu de vocabule și-a manifestat efectele negative îndeosebi în domeniul predării vocabularului, unde preocuparea principală se reduce în cel mai bun caz numai la învățarea de noi cuvinte¹.

¹ Un exemplu concludent este prestigiul de care se bucură o veche și ineficientă metodă — aceea a caietului vocabular.

La principalele obiecții aduse modului cum este conceput, în general, studiul limbii materne în școală și, în special, cel al gramaticii, trebuie să se adauge izolarea vocabularului de gramatică; aceasta datorită absenței unei baze teoretice care să-i orienteze conținutul și metodele de predare. Timpul acordat în programa școlară pentru predarea unor cunoștințe despre lexic este aproape inexistent, iar în cursul predării gramaticii nu se stabilesc nici un fel de relații între morfologie, sintaxă și lexic.

În perioada achiziției limbajului, care precedă școala, vocabularul și gramatica sînt inseparabil însușite pe cale naturală, intuitivă. O dată cu începerea școlii, cu excepția, poate, a primelor clase, s-a încetățenit în învățămîntul nostru tradiția ca studiului gramaticii normative să i se aplice un regim privilegiat — ea constituindu-se ca un obiect de sine stătător² —, în timp ce preocupările pentru vocabular să fie dizolvate în acțiuni nesistematic organizate, dispersate, cele mai multe dintre ele fiind trecute, în principiu, în seama lecțiilor de lectură a textelor literare. Problemele de ordin teoretic, ca structura morfologică a cuvintelor, formarea cuvintelor, și, în genere, căile de îmbogățire a lexicului limbii române, expediate într-un număr infim de ore de-a lungul a patru clase³, sînt cu totul rupte de înțelegerea valorilor semantice și stilistice luate de elementele lexicale în comunicare.

În lecțiile de lectură literară se practică explicarea cuvintelor nou întîlnite — activitate neorganizată însă pe baza unei programe precise — și se dau cunoștințe despre clasicele figuri poetice. Ex-

² Ideea în sine este discutabilă: dacă la vîrsta de 8—14 ani este posibil și recomandabil să se introducă un curs teoretic de gramatică, dar imposibil și neimportant să se prevadă cunoștințe de și despre vocabular. Este bine cunoscut și explicabil psihologic faptul că elevii înțeleg mai ușor și sînt atrași chiar de problemele de sens și de formă pe care le pun cuvintele.

³ Cunoștințele despre formarea cuvintelor, prezentate altă dată la fiecare parte de vorbire, au fost eliminate din manualele școlare după apariția noii forme a tratatului de gramatică a limbii române. Ediția 1969 a programei claselor a V—VIII-a prevedea, de pildă, pentru noțiunile de cuvînt, de vocabular și de formare a cuvintelor, 2 ore la clasa a VI-a și 2 ore la clasa a VIII-a.

plicarea și exploatarea acestui material lexical și stilistic se fac în mod nediferențiat. Se aplică același regim cuvintelor de mare frecvență și utilitate, care urmează să intre în limbajul elevilor în multiple ipostaze semantico-sintactice, ca și cuvintelor mai rare, care interesează mai puțin (și nu imediat) creșterea capacității de exprimare a elevilor, deoarece, aparținând unor domenii de activitate cu totul specifice sau unor stadii trecute ale limbii, explicarea lor răspunde doar cerinței de a înțelege textul citit sau altele similare. Studiarea valorilor stilistice nu utilizează cunoștințele lingvistice; transferurile de sens frecvente și specifice limbii uzuale sînt ignorate, cercetarea stilului individual artistic al scriitorilor studiați nu se face prin raportare la normă, la limba uzuală, pentru a scoate în evidență caracteristicile specifice calitative și cantitative ale utilizării faptelor de limbă în scopuri poetice.

Principalul exercițiu aplicativ, care obligă pe elevi la utilizarea cuvintelor, expresiilor, sensurilor nou întîlnite, fiind adesea numai povestirea (rezumatul) textului, deci reluarea lor în aceleași contexte situaționale și lingvistice, elevii nu-și pot da seama de aria lor de folosire — mai largă sau mai strict limitată — așa încît cunoașterea și practicarea lor rămîn unilaterale, ori vor putea deveni generatoare de greșeli. Este drept că acest procedeu de însușire a noului vocabular este similar modului natural de achiziție a limbajului⁴, dar nici numărul de cuvinte, nici varietatea situațională pe care i le oferă elevului contactul cotidian cu diverse surse de informație nu vor fi practic niciodată atinse de activitatea desfășurată la lecțiile de lectură a textelor literare, chiar dacă includem discutarea în clasă a literaturii citite individual.

⁴ O. Jespersen, *Language, its Nature, Development and Origin*, G. Allen and Unwin, London, 1922, p. 142: „... (The child) hears the language in all possible situations and in such conditions that language and situation always agree one another“.

G. Mounin, *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, Paris, 1963, p. 177—178: „C'est par référence à la situation dans laquelle a lieu l'énoncé, par approximation successive des traits communicationnellement pertinents de cette situation, par élimination aussi de ses traits non-pertinents socialement, que l'enfant acquiert progressivement la signification du signe“.

Constatările actuale asupra nivelului de cunoaștere și de folosire a resurselor limbii române permit să se afirme că principalele deficiențe ale exprimării elevilor din clasele mici și mari nu constau nici în greșeli de structură gramaticală, nici chiar în abateri prea grave de la normele ortografice, ci în incapacitatea de a folosi cu siguranță proprietățile termenilor și a adecvării lor la context și situație, cu posibilități de variere și de nuanțare, volumul de cuvinte pe care îl posedă⁵.

Evident că lecțiile de limbă și cele de lectură a textelor literare nu-și pot propune să obțină mai bune rezultate cantitative — în ce privește volumul lexical —, dar au obligația să le dea elevilor anumite cunoștințe despre structura lexicului, despre modul cum se realizează valorile semantice și stilistice ale cuvintelor, să le creeze abilitatea de a valorifica aceste cunoștințe în propria lor exprimare și, treptat, în interpretarea și aprecierea creației literare.

Există două argumente la fel de puternice care pledează pentru a i se acorda studiului vocabularului un loc cel puțin tot atât de important ca și gramaticii limbii materne: rezultatele vădit nesatisfăcătoare ale actualului mod de organizare a studiului și con-

⁵ Teza veche a volumului lexical redus pe care îl posedă copilul la intrarea în școală (de ex. A. D a u z a t în *La philosophie du langage* citează cifra de 500 de cuvinte) a fost infirmată de unele cercetări mai recente, dintre care cele ale lui M. K. Smith, *Measurement of the Size of the General English Vocabulary through the Elementary Grades and High School*, Genetic Psychology Monographs, 1941, și M. Templin, *Certain Language Skills of Children: Their Development and Interrelationships*, Inst. of Child Welfare, Monograph Series, nr. 26, Univ. Minesota Press, 1957 (ambele după *Psycholinguistics, A Book of Readings*, ed. by Sol. Saporta, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1961, p. 336—337) aduc cifre impresionante care depășesc cu mult numărul de 2562 de cuvinte pentru vârsta de 6 ani, dat de același cercetător, M. K. Smith, în 1926 (după T. S l a m a - C a z a c u, *Introducere în psiholingvistică*, Ed. Șt., Buc., 1968, p. 347).

O observație cu caracter general asupra creșterii rapide a nivelului intelectual și, respectiv, a limbajului elevilor o face G. Mialaret în *Psychopédagogie des moyens audio-visuels au premier degré de l'enseignement*, UNESCO, 1964, p. 213—215, pentru a sublinia decalajul dintre cercul cunoștințelor prevăzute de programele școlare și fluxul mereu crescând al informațiilor puse la îndemîna elevilor de așa-numitele mass-media.

statarea, astăzi unanim acceptată, că însușirea structurii gramaticale a limbii se încheie la o vîrstă mică, în timp ce vocabularul este un domeniu deschis, pe de o parte înnoirii în limbă, pe de altă parte, cunoașterii individuale.

Capitolul I

PREMISE LINGVISTICE ALE PREDĂRII VOCABULARULUI

1. Stabilirea relațiilor dintre lexic și gramatică în predarea limbii materne

Cunoștințele de gramatică și de lexic sînt interrelate, ambele vizează același obiect — limba, descompus oarecum arbitrar în elementele sale componente. Cuvîntul poate fi studiat la punctul de întîlnire a formelor și funcțiunilor, dar el aduce un plus de valoare semantică, care rezultă din raporturile lui cu celelalte elemente ale lexicului. Valoarea semantică, deși considerată de unii lingviști de natură extralingvistică (sau, mai exact, extragramaticală), este tot atît de importantă ca și structura gramaticală, dacă definim limba ca instrument al comunicării. Așa cum spune M. A. K. Halliday: „Cuvîntul este o unitate gramaticală, ca toate celelalte, cu propriile sale clase și structuri, dar se deosebește de celelalte unități lingvistice prin aceea că, după ce a fost tratat exhaustiv în gramatică, mai rămîne totdeauna mult de spus despre el”.⁶

1.1. Concepția tradițională despre cuvînt ca unitate lingvistică — lexicală sau lexico-gramaticală — a fost repusă în discuție o dată cu apariția primelor studii de semantică și a teoriilor asupra limbii ale lui Saussure, Bloomfield etc., care au fost continuate de majoritatea lingviștilor din zilele noastre.

⁶ M. A. K. Halliday, *General Linguistics and its Application to Language Teaching*, în: Angus McIntosh; M. A. K. Halliday, *Patterns of Language. Papers in General, Descriptive and Applied Linguistics*, Longmans, London, 1966, p. 18.

Au fost dezbătute probleme ca: (non)identificarea cuvîntului cu unitatea lingvistică, existența, natura și modul de organizare a conținutului semantic al cuvîntului, relațiile dintre cuvintele unei limbi, relațiile dintre lexic și gramatică etc. Vom apela, în cele ce urmează, la unele dintre postulatele lingvisticii mai mult sau mai puțin moderne, care pot contribui la o organizare mai coerentă a predării limbii materne în ansamblul ei și la elaborarea unor mijloace mai eficace de cultivare a capacității de exprimare a elevilor.

Dificultățile abordării vocabularului ca obiect de studiu apar de îndată ce sînt luate în considerație cele două ipostaze în care li se prezintă elevilor cuvintele: explicate ca în orice dicționar unilingv și în mesaj. De cele mai multe ori elevii nu stabilesc vreo concordanță între caracteristicile de formă și de conținut ale cuvintelor înfățișate izolat și manifestarea lor proteică în comunicarea orală și/sau scrisă.

Descrierea semantică prezentată sub formă de definiție, perifrază sau sinonimie dă sensul de bază sau anumite sensuri ale cuvîntului, ilustrîndu-le uneori cu unul sau cîteva exemple concrete de contexte lingvistice, în care fiecare sens se realizează diferențiat.

Descrierea gramaticală din dicționar se mărginește să indice apartenența cuvîntului la o parte de vorbire sau alta, iar puținele indicații suplimentare, de felul deosebirilor de gen la unele substantive, al (in)tranzitivității la verbe etc., sînt în mod inevitabil insuficiente. Ambele descrieri nu acoperă și nici nu pot acoperi formele, funcțiunile și sensurile pe care cuvîntul respectiv le poate dobîndi în comunicare.

Natura complexă a cuvîntului ca element al comunicării este principala cauză a dificultății de a-l delimita, de a-l identifica, de a-l descrie semantic, iar la aceasta se adaugă — în situația specială a studiului limbii în școală — posibilitățile reduse de analiză ale copiilor, începînd cu cele de segmentare a enunțului.

Sub influența definițiilor părților de vorbire din manualul de limbă și a modului de prezentare izolată a fiecărui cuvînt nou, explicat la lecțiile de lectură a textelor, elevii ajung să considere cuvîntul ca o unitate de formă și de sens, dată o dată pentru totdeauna.

După ce învață să scrie și să citească, imaginea pe care și-o formează despre cuvînt este puternic influențată de limitele formale, deoarece aspectul grafic li se impune (cu atît mai mult cu cît acesta poate coincide cu unitatea lingvistică). Criteriul de bază în segmentarea enunțului rămîne însă pentru ei cel sintactico-semantic. De aceea, cu toată prezentarea echivocă din manualul de gramatică, ei nu ezită să afirme că *am plecat, vom merge* etc. constituie cîte un singur cuvînt, după cum nu pot înțelege de ce în manual se spune că *omul, cartea* etc. sînt formate din două cuvinte (respectiv, nu pot considera — *-(u)l, -a* „cuvinte“ la fel cu *om, carte* etc.). Așa după cum se știe, pentru copii este tot atît de greu să delimiteze unitățile constitutive ale unor secvențe ca *l-a văzut, m-ai lovit* etc.⁷. În acest din urmă caz frecvența greșelilor de ortografie de felul* *la(văzut), *mai(lovit)* se explică pe de o parte prin influența pronunțării asupra grafiei, prin corpul fonetic redus al formelor pronominale neaccentuate, prin specificul valorii semantice a substitutelor (și prin faptul că, în cazul dublării complementului direct sau indirect, forma pronominală neaccentuată nu mai aduce în plus vreo informație). Practica școlară o atribuie, în mod justificat, și analogiei cu omofone care sînt unități grafice (și semantice) de sine stătătoare (prepoziția *la*, adverbul sau, eventual, substantivul *mai* etc.) și care s-au imprimat în această formă în memoria elevilor.

1.2. Deși s-ar fi părut că intuiția lingvistică a copiilor ar putea fi utilizată pentru delimitarea cuvintelor pornindu-se de la identificarea sensului fiecăruia, totuși trebuie să se țină seama că această intuiție este, de fapt, sintactico-semantică și le formează o imagine globală asupra conținutului enunțului, sensul fiecărui cuvînt avînd contururi vagi, labile.

Dar, chiar după ce depășesc acest stadiu, dificultățile nu dispar. Încercînd să delimiteze cuvintele dintr-un enunț, elevii au în fața

⁷ Observația lui M. Bréal asupra transcrierii telegramelor: „Quelle peut être... l'individualité d'une particule réduite à une seule consonne... et faut-il s'étonner qu'il la soude au mot suivant...?“ (citată de A. Dauzat în *Philosophie du langage*, Paris, Flammarion, 1920, p. 15) confirmă faptul și pentru limba franceză și pune în lumină limitele conștiinței lingvistice a vorbitorului în raport cu analiza practică de omul de știință.

lor unități lexico-gramaticale al căror sens e dat laolaltă de conținutul semantic propriu cuvîntului (sensul de bază) și de sensul pe care îl dobîndește sub influența vecinătății celorlalte cuvinte din context (sensul contextual), de exemplu: *afară plouă, plouă cu găleata; plouă cu necazuri* etc. În afară de sensul lexical, cuvintele mai au și un sens gramatical, o valoare semantică dată de categoriile gramaticale (număr, caz, timp, mod etc.), de relațiile sintactice în care intră cu celelalte elemente ale enunțului⁸. De exemplu, dacă sintagmele *casa vecinului=casa este a vecinului=casa aparține vecinului*, deși organizate sintactic deosebit, exprimă sensuri similare, în schimb, în următoarele construcții, aceeași formă verbală are valori semantice diferite: *la cămin mă sculam la ora șase și dacă mă sculam la ora șase nu pierdeam trenul*. De cele mai multe ori sensurile diferite ale unui cuvînt pot fi realizate prin stabilirea altui tip de relație sintactică, de exemplu: *a ține ceva — a ține la cineva; a asculta (de cineva) — a asculta (ceva)* etc. Sensurile gramaticale, deși mai abstracte, sînt bine stăpînite și intuite de copii, cel puțin în ce privește tiparele sintactice fundamentale. Însușirea lor s-a obținut în urma unor procese de continuă și variată repetare, care ar putea fi ilustrate schematic prin așezarea cuvintelor, de fiecare dată, la intersecția celor două axe — paradigmatică și sintagmatică:

Dau colegului meu cartea aceasta.

Am dat — cărțile acestea.

Voi da colegilor mei — —

Impresia nefundată că însușirea sensului lexical presupune o operație organizată la fel de strict⁹ rezultă în special din concepția greșită că sensul fiecărui cuvînt e un dat imuabil, concepție întărită în școală de componenta și utilizarea specifică a unei mari părți din

⁸ P. Guiraud, *La sémantique*, „Que sais-je?” P.U.F., Paris, 1964, p. 97: „... (les mots) ont chacun un sens, identifient (s.a.) chacun un concept, et il y a en outre un sens de la phrase qui est lié à sa forme... le procès signifiant est à la fois d'ordre sémantique et syntaxique”.

⁹ F. de Saussure, în *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, ed. 1967, p. 174—175, subliniază caracterul limitat numeric al seriilor asociative paradigmactice care aparțin flexiunii.

vocabularul copiilor. Bagajul lor lexical e format din cuvinte (ne referim mai ales la substantive, verbe, adjective, adverbe) în majoritatea lor „concrete“ (de exemplu: *masă, carte; alb, negru, înalt, lat; a alerga, a vorbi; sus, jos* etc.), al căror sens rămîne mai mult sau mai puțin constant datorită utilizării lor repetate în situații similare.

Orice acțiune didactică ce urmează să se desfășoare în vederea îmbogățirii cu cuvinte și sensuri noi a vocabularului elevilor nu se poate lipsi de o bază teoretică care să lămurească atît structura morfo-semantică a cuvîntului, cît și modul cum se organizează cuvintele din lexicul unei limbi.

2. Concepții noi despre cuvînt ca unitate lexicală și gramaticală

Pentru metodologia predării limbilor, perspectiva saussuriană prezintă avantajul unei concepții generale unitare, în care componentele limbii și modul lor de funcționare nu sînt privite izolat. Saussure include faptul lexical în sistemul general al limbii și-i supune manifestările aceleiași principiu general: „tot ce alcătuiește un stadiu al limbii trebuie să poată fi redus la o teorie a sintagmelor și la o teorie a asociațiilor¹⁰“.

2.1. Ideea care trebuie să stea la baza predării vocabularului (și a limbii în genere) este că unitatea lingvistică purtătoare de semnificație — pentru care se folosește în mod obișnuit termenul *cuvînt* — nu se identifică cu cuvîntul așa cum apare el în dicționar și cum e prezentat de clasificarea tradițională în părți de vorbire. Această unitate lingvistică — așa cum s-a arătat mai sus — este alcătuită din mai multe elemente purtătoare de semnificație atît de natură gramaticală, cît și de natură lexicală, adeseori imposibil de delimitat. De exemplu, (*a*) *cînta* este format dintr-un radical *cînt-* și un sufix *-a*, indice al infinitivului; *romînesc* este format din radicalul *român-* și sufixul *-esc* care semnifică originea, proveniența, și care, în opoziție cu *-ească*, permite folosirea adjectivului pe lîngă un sub-

¹⁰ F. de Saussure, *Cours...*, p. 118.

stantiv masculin sau neutru, iar în opoziție cu *-ești* indică folosirea lui pe lângă un singular etc. În schimb, *calea-valea* este o unitate a cărei semnificație nu se poate deduce din sensurile celor două elemente lexicale componente, iar articolul hotărît nu are funcțiune gramaticală.

2.2. Dacă ne oprim numai asupra a ceea ce s-ar putea numi elemente semnificative de bază — lexemele¹¹ —, ele aparțin unor inventare nelimitate și corespund, în general, radicalelor cuvintelor din dicționar. Cu toate acestea, trebuie să se țină seama că nu toate cuvintele care conțin un astfel de element semnificativ se prezintă și funcționează la fel în comunicare. De pildă, într-un fel se comportă din acest punct de vedere substantivele sau verbele, care, fiind însoțite de indici ai raporturilor lor cu celelalte elemente ale enunțului, dobîndesc, pe lângă valorile semantice intrinsece și realizate în enunț, anumite sensuri gramaticale; într-un fel oarecum similar se realizează sensurile adjectivelor și adverbilor care, funcționînd ca adjuncți, sînt mai dependente semantic de contextul enunțului. Sensurile cuvintelor funcționale — prepoziții și conjuncții — sînt și mai labile, dar, în același timp, pot determina la rîndul lor modificări semantice ale unităților pe care le leagă. Substitutedle nominale — pronume sau adverbe — preiau cele mai generale trăsături semantico-sintactice ale elementelor lexicale substituite.

Reflectînd fapte de natură extralingvistică, sensul lexical a rămas multă vreme la periferia cercetării în lingvistica modernă. El este definit, de obicei, fie negativ, fie situațional. Saussure, după ce definește semnul lingvistic ca unirea dintre un concept (signifié) și o imagine acustică (signifiant), adaugă că, făcînd parte dintr-un sistem, cuvîntul nu are numai o semnificație, ci mai ales o valoare, rezultată din opoziția cu alte cuvinte din același sistem¹². De exemplu, *(a) împrumuta* din limba română are altă valoare decît *emprunter* din limba franceză, care își realizează valoarea proprie din opo-

¹¹ A. Martinet, *Eléments de linguistique générale*, A. Colin, Paris, 1961, p. 20: „Dans la mesure où la distinction est utile, il vaudrait mieux désigner comme des *lexèmes* (s.a.) simples ceux des monèmes qui trouvent leur place dans le lexique et non dans la grammaire.”

¹² F. de Saussure, *Cours*, ... p. 160.

ziția cu *prêter*. Conceptul de valoare la Saussure reliefează încă o dată cele două trăsături esențiale ale teoriei sale lingvistice: limba este un sistem, ale cărui elemente componente se constituie din diferențe.

Bloomfield refuză să facă orice apel la concept, definind sensul numai situațional¹³. Deoarece, însă, constată că între vorbitorii aceleiași limbi comunicarea este posibilă datorită caracterului specific și stabil al limbajului, Bloomfield pune la baza cercetării lingvistice următorul postulat: „fiecare formă lingvistică are o semnificație specifică și constantă.”¹⁴ Acest sens constant și specific al cuvîntului mai este numit de Bloomfield sens primar și corespunde sensului din dicționar¹⁵.

Privite din punctul de vedere care interesează dezvoltarea paralelă și interrelată a gîndirii și a limbajului, deși deosebite, cele două concepții confirmă procesul de achiziționare a limbajului (implicit a vocabularului), desfășurat concomitent cu formarea noțiunilor, a conceptelor.

Copilul cunoaște un obiect și își însușește cu cuvînt nou, își formează treptat o noțiune, pe cale situațională. Cuvîntul e însoțit de arătarea obiectului (*uite, apă!*; *asta e apă*; *bea apă*; *în pahar e apă* etc.); uneori enunțul cuprinde, sau i se adaugă în mod intenționat o încercare de definire (respectiv, de caracterizare a obiectului), corespunzătoare vârstei copilului și capacității intelectuale a adultului (*apa curge la robinet*; *apa ne vine din izvoarele de la munte*; *apa o bem cînd ne este sete* etc.). De fiecare dată apar constante ale situației și ale contextului lingvistic, care servesc la precizarea unor caracteristici ale obiectului, dar și a unor trăsături semantico-sintactice ale cuvîntului (*apă — a bea, a curge*; *apă — sete, apă — rece, bună*; *apă, nu lapte, nu sifon* etc.). Termenul va putea fi folosit de copil pentru a desemna alte obiecte, ale căror proprietăți pot fi în

¹³ L. Bloomfield, *Language*, Holt, Rinehart and Winston, New York, ed. 1967, p. 139: „We have defined the *meaning* (s.a.) of a linguistic form as the situation in which the speaker utters it and the response which it calls forth in the hearer”.

¹⁴ L. Bloomfield, *op. cit.*, p. 142.

¹⁵ L. Bloomfield, *op. cit.*, p. 148.

parte identice sau asemănătoare (de exemplu: sifon sau apă minerală, alcool sau lapte etc.) cu ale obiectului cunoscut, pînă cînd va realiza deosebiriile dintre ele și își va însuși și termenii corespunzători. Trăsăturile diferențiale ale fiecărui termen se vor constitui în trăsături semnificative specifice, astfel încît fiecare cuvînt va însemna pentru copil ceea ce nu înseamnă celelalte.

Cu interpretări variate, concepțiile lui Saussure și Bloomfield stau la baza celor mai multe dintre studiile actuale de lingvistică și, în special, de semantică.

Opiniile celor mai mulți dintre lingviștii europeni coincid asupra a ceea ce Al. Rosetti¹⁶ numește valoarea de schimb a cuvîntului și care face ca sensul pe de o parte să depindă de întrebuințare, iar, pe de altă parte, cuvîntul să-și fixeze un conținut semantic relativ stabil.

În genere, astăzi este acceptată ideea că există un sens al cuvîntului care este unanim recunoscut de comunitatea lingvistică și care face posibilă înțelegerea între locutori¹⁷. Terminologia folosită variază; se folosește opoziția: sens general — sens ocazional (Al. Rosetti); sens de bază — sens contextual; sens virtual — sens actua-

¹⁶ În studiul monografic consacrat cuvîntului — *Le mot. Esquisse d'une théorie générale*, Copenhague, 1943 (cu varianta în limba română: *Filosofia cuvîntului*, Ed. Fund., Buc., 1946) — Al. Rosetti raportează sensul cuvîntului la: 1. realitatea obiectivă (s.a.) căreia cuvîntul îi este asociat; 2. modul în care vorbitorul consideră (s.a.) această realitate obiectivă și 3. modul în care vorbitorul întrebuințează (s.a.) cuvîntul, adică valoarea de schimb (s.a.) a cuvîntului." (p. 76—77). În continuare, autorul arată că ansamblul sensurilor cuvîntului depinde de: 1. gradul de precizie cu care vorbitorii întrebuințează cuvîntul; 2. valoarea afectivă a cuvîntului; 3. grupurile sociale care întrebuințează cuvîntul și 4. frecvența de întrebuințare a cuvîntului" (p. 77). Toate aceste cerințe fac ca sensul cuvîntului să se înscrie într-o convenție socială care-i limitează variațiile de interpretare individuală.

¹⁷ Ch. Bally, *Traité de stylistique française*, vol. I, C. Winters-Klincksieck, Heidelberg-Paris, ed. a 2-a, 1919—1921, p. 6: „...le langage étant un fait social, ne peut exprimer des mouvements de l'être individuel que la face accessible à la connaissance des autres individus, autrement dit, on ne peut montrer ce qu'on pense et ce qu'on sent soi-même que par des moyens d'expression que les autres peuvent comprendre...”

lizat în context (P. Guiraud); nucleu semantic relativ stabil — variante contextuale¹⁸ etc.

2.3. În domenii aplicative — cum ar fi cel al teoriei și practicii traducerii¹⁹, deși specialiștii au adoptat teoria lingvistică modernă care a spulberat ideea simplistă a limbii — repertoriu de cuvinte și au arătat cât de lipsită de temei este credința că sensul unui cuvânt dintr-o limbă poate acoperi exact, oricând și oriunde, sensul cuvântului corespunzător din altă limbă, s-a ajuns totuși la concluzia că, în fond, există unele trăsături semantice ale cuvintelor cu valoare distinctivă c o n s t a n t ă în comunicare, recunoscută ca atare de toți vorbitorii aceleiași limbi, acest fapt fiind confirmat de înseși achiziția și practica limbajului. Ceea ce relevă o analiză mai adâncă a actului de comunicare este existența unor trepte în înțelegerea comunicării, în funcție de experiența și de nivelul intelectual al locutorilor, precum și de funcția expresivă sau estetică a limbajului folosit.

2.4. Importantă pentru metodologia predării vocabularului este precizarea punctului de plecare în explicarea unui cuvânt nou și variațiile la care trebuie supusă cunoașterea și, implicit, utilizarea cuvântului. Ca premisă metodologică în predarea vocabularului stă, deci, principiul că orice cuvânt are un conținut semantic relativ stabil, format, de obicei, dintr-un număr oarecare de trăsături semni-

A. Meillet, *Linguistique historique et linguistique générale*, vol. II. Klincksieck, Paris, 1938, p. 145: „Le sens du mot ne se laisse définir que par une moyenne entre ses emplois“.

P. Guiraud, *La sémantique...*, p. 22—23: „Au risque de me répéter, je redirai ici que je crois — avec Saussure — à la nécessité des deux notions de valeur structurale et de contenu sémantique. Loin de s'exclure, elles se complètent. En effet, d'une part le mot est ouvert sur les possibilités de relation ménagées par la structure du système linguistique; mais d'autre part, à mesure que ces relations jusque-là virtuelles sont effectivement réalisées dans le discours et reconnues par les locuteurs, l'effet de sens qui en résulte est mémorisé et s'attache désormais au signe en lui conférant un contenu.“

¹⁸ T. Slama--Cazacu, *Le principe de l'adaptation au contexte*, Revue de linguistique, I. 1956, p. 79—118.

¹⁹ G. Mounin, *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, Paris, 1963.

ficative, iar dintre ele contextul selectează pe acelea care-i convin, eventual completându-le sau chiar modificându-le. Sensul actualizat în enunț sau sensul contextual se naște dintr-o dublă operație: de alegere — din grupul de trăsături semnificative care formează sensul de bază al unui cuvânt — a acelor care răspund scopului, intenției comunicării, iar apoi de integrare în lanțul sintagmatic, ceea ce înseamnă nu numai stabilirea unor raporturi sintactice, ci și realizarea unor relații semantice cu celelalte elemente din context. Există o anumită limită a probabilităților ca un cuvânt să poată intra în relații semantice — în colocație²⁰ — cu alte cuvinte și această limită este dată de trăsăturile semnificative care-i formează nucleul semantic²¹. De exemplu, verbul *a smulge*, datorită trăsăturilor semnificative: acțiunea de a extrage un obiect, a extrage din rădăcină, a extrage folosind forța fizică, cea morală (persuasiunea) etc., se poate coloca cu: *iarbă*, *pomi*, *măsea* etc., dar și cu *aplauze*, *lacrimi* (a smulge *lacrimi/aplauze/asistenței*), *vorbă* (a nu-i smulge o *vorbă*) etc.

3. Caracteristici calitative și cantitative ale vocabularului nou însușit

În funcție de specificul vocabularului nou, cunoștințele despre realizarea sensurilor cuvintelor au o importanță deosebită pentru predare.

3.1. Creșterea de-a lungul anilor de școală a volumului de cunoștințe generale și de specialitate aduce cu sine un lexic a cărui însușire și folosire prezintă diferențe. Pentru majoritatea termenilor științifici, care se caracterizează prin raportul univoc dintre semni-

²⁰ Termenul aparține lui J. R. Firth, *Modes of meaning*, publicat prima oară în *Essays and Studies*, ed. The English Association, 1951, apoi în vol. *Papers in Linguistics* (culegere de articole și studii publicate de autor între 1934—1951). Oxford Univ. Press, 1957, p. 194 ș.u.

Deosebirea dintre criteriile gramaticale și cele colocaționale a preocupat o serie de lingviști englezi, dintre care A. McIntosh și M. A. K. Halliday (v. *op. cit.*, la nota 6 supra).

²¹ Nu ne referim la limbajul poetic al cărui specific este tocmai să stabilească relații semantice neașteptate (dar explicabile prin derivare în lanț de la sensul propriu).

ficație și utilizare (sens de bază și sens contextual), calea principală a cunoașterii lor este cea logică: *d e f i n i Ț i a*, adică enumerarea completă, precisă, exactă și limitativă a tuturor trăsăturilor semnificative.

Spre deosebire de acești termeni, vocabularul general, care este — sau, în cazul nostru, urmează să fie — acumulat de un om de cultură medie, e format din cuvinte cu sensuri și utilizări multiple, de aceea și achiziția lui impune un tratament metodic diferit. Conținutul semantic al acestor cuvinte se caracterizează prin prezența unui număr relativ mic de trăsături semnificative (spre deosebire de cel al termenilor tehnico-științifici). Contextul situațional, vecinătatea celorlalte cuvinte se arată a fi mult mai importante — în aceste cazuri — pentru realizarea unui sens sau a altuia. Variațiile semantice ale aceluiași element lexical marchează, în genere, o extindere sau o restrângere a sensurilor. În prima ipostază, trebuie arătat că sensul de bază se poate utiliza în situații noi (de exemplu, de la *a citi o carte, un ziar* etc., la: *a citi o hartă, o radiografie*), deoarece a pierdut una dintre trăsăturile distinctive („a înțelege ce spun semnele grafice care sînt literele“), sau s-a produs un transfer de natură metaforică (*a citi ura în ochii cuiva*). Cuvîntul poate chiar să-și schimbe valoarea inițială, de exemplu termenul *context*, utilizat acum frecvent pentru: *mediu, ambianță, situație, conjunctură, circumstanță*, apare în îmbinările *context social, context politic* etc. În a doua ipostază, sensul de bază se reduce, axîndu-se pe o anume trăsătură semnificativă (de exemplu, a publica *un studiu* = un articol, o lucrare bazată pe o cercetare, pe un studiu). Și într-un caz, și într-altul, schimbarea sensului poate fi însoțită de modificări ale statutului gramatical al cuvîntului. În acest caz, sarcina procesului de predare este ușurată, deoarece e vorba de un punct de reper mai precis — existența a două cuvinte diferite (de exemplu, *termen, -i s.m. și termen, -e s.n.*)

Esențial în organizarea activității de cunoaștere și însușire a sensului (și formei) cuvintelor este ca elevii să-și dea seama de posibilitățile de variație semantică și de faptul că aceste variații nu sînt absolut întîmplătoare. În special este important pentru cultivarea exprimării personale a elevilor ca ei să înțeleagă că variațiile

semantice din cadrul limbii literare normate, pe care o practică, sînt mai strict dependente, mai aproape de trăsăturile semnificative care formează nucleul semantic al cuvîntului, și că fiecărei trăsături nu-i sînt permise decît un număr limitat de îmbinări, de colo-cații cu alte cuvinte (precum și de raporturi sintactice), spre deosebire de cele pe care le vor întîlni, de pildă, în stilul literaturii artistice.

Atît cunoașterea cuvintelor și sensurilor noi, cît și mai ales formarea priceperii de a le utiliza în modul și la locul corespunzător cer ca explicațiile și exercițiile aplicative să scoată în evidență un aspect esențial: orice act de comunicare este un act de alegere, determinat de o serie de factori, dintre care cel funcțional este hotărîtor.

Conținutul vocabularului și variantele realizate pe axa sintagmatică se vor înscrie ca obiective diferențiate de-a lungul anilor de școală, în funcție de cerința însușirii limbii literare normate vorbite și scrise, a unor elemente aparținînd stilului științific, mai frecvente și mai general folosite. Apoi, treptat, vor intra în obligațiile elevilor cunoștințele despre schimbările de sens operate voit de artiștii cuvîntului²².

Aceste obiective concordă în ce privește conținutul și ordinea programării lor cu organizarea generală a studiului limbii materne preconizată de noi.

3.2. Pornind de la primii ani de școală, se știe că, în mod obișnuit, vocabularul elevilor de vîrstă mică (8—10 ani) este sărac, nevariat și neprecis. Analiza lui relevă pe lîngă prezența cuvintelor „concrete”, menționate mai înainte, și un număr de cuvinte cu conținut semantic fără mare specificitate, pe care copilul le utilizează plurivalent, ajutîndu-se de context (de pildă, de adjoncțiunea unor determinanți), de intonație, de mimică, de gesturi etc., pentru a răspunde cît mai bine cerințelor comunicării. În această categorie de

²² Întîlnim preconizarea acestei ordini încă la Ch. Bally, în *Traité de stylistique française*, vol. II, p. 107: „Le choix des textes n'est pas indifférent: il faut commencer par ceux qui représentent le mieux le mode d'expression intellectuel (s.a.) débarrassés de leurs termes techniques purs. Les textes littéraires doivent être abordés en tout dernier lieu”.

cuvinte intră mai puține substantive (de exemplu, *lucru, treabă*) și chiar verbe (*a face, a spune, a da, a lua* etc.), cât mai ales o serie de cuvinte (indici situaționali) care nu au sens în ele înseși, ci numai în procesul comunicării (de exemplu, *asta, așa, atunci, apoi* etc.)²³.

Formația lexicală proprie exprimării elevilor impune, desigur, mărirea în genere a cuantumului vocabularului, dar și grija pentru însușirea de cuvinte (sau de utilizări ale cuvintelor) cu un conținut semantic caracterizat printr-o mai mare specificitate, care — restrângându-le aria de folosire — le adecvează mai strict la situație, la intenție etc., apoi formarea discernământului de a alege cuvântul (sensul) potrivit și de a-l integra contextului. Alegerea presupune un stoc, un depozit, pe care elevii urmează să-l cîștige pe diverse căi. Două dintre aceste căi pot fi utilizate cu mai mare eficiență calitativă și cantitativă la lecțiile de limba română (inclusiv la lectura textelor literare). Creșterea volumului lexical nu se obține numai prin acumulare de unități, ci și prin cunoașterea și valorificarea regulilor de formare a cuvintelor, în special ale acelor mijloace interne sau împrumutate, cum ar fi, de pildă, cele de formare a substantivelor abstracte. La vîrsta respectivă, e tot atît de important să cunoască și modalități de formare a unor adjective și verbe concrete²⁴. Tendința de a apela frecvent, dar cu insuficientă siguranță, la aceste mijloace este caracteristică pentru copilărie și adolescență, perioadă în care personalitatea se dezvoltă adesea exploziv, depășind limitele limbajului posedat.

A doua cale este exploatarea maximă a contextelor întîlnite, varierea componenței lor lexicale, crearea de contexte noi etc., sub forma exercițiilor lexicale, care pun pe elevi în situația de a face

²³ B. C a z a c u, *Studii de limbă literară. Probleme actuale ale cercetării ei*, E.S.P.L.A., Buc., 1960, p. 175: „Funcția originară a demonstrativelor este de a exprima gestul care însoțește comunicarea, de a concretiza legătura dintre vorbire și gest... Prin folosirea demonstrativelor, elemente prin excelență deictice, se realizează verbal notarea dinamicii gesturilor...”

²⁴ Cerința este, de altfel, paralelă cu o tendință a limbii, care dezvoltă formarea de adjective cu sufixele *-tor* (care face), *-bil* (care poate fi) și de verbe factitive cu sufixele *-iza*, *-fica* și *-fia*.

operații deliberate de selectare și de adaptare din materialul lexical nou întâlnit și din cel mai dinainte cunoscut.

3.3. O programare în timp a activității destinate să îmbogățească, să diversifice componența vocabularului elevilor și să le cultive priceperea de a-l utiliza se poate prefigura numai după ce se precizează care trebuie să fie conținutul acestui vocabular și se definește accepția de vocabular activ și pasiv în procesul evolutiv al însușirii limbii materne.

Aprecierea importanței cuvintelor dintr-o limbă în funcție de gradul lor de frecvență și de utilitate, obținută prin statistici, a stat la baza elaborării vocabularelor fundamentale necesare predării limbilor străine, însă predarea limbii materne a tras mai puține foloase din aceste cercetări. Reluând problema din punctul de vedere al înzestrării copilului și adolescentului cu bagajul lexical de care au nevoie, se poate observa că dintre toate criteriile²⁵ de selecție (și de introducere) a cuvintelor noi, predarea limbii materne — mai exact lecțiile de lectură literară — utilizează, adesea defectuos, doar pe acela al disponibilității²⁶, ceea ce ar corespunde în parte așa-numitei grupări tematice și seriilor sinonimice.

²⁵ Pentru bibliografia generală, cf. P. Guiraud, *Bibliographie critique de la statistique linguistique*, Spectrum, Utrecht, 1954. Pentru criteriile utilizate în elaborarea vocabularului fundamental al limbii franceze, cf. G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivenc, A. Sauvageot, *L'élaboration du français fondamental* (I-er degré), Didier, Paris, 1964. Pentru completarea acestor criterii cf. și W. F. Mackey, *Language Teaching Analysis*, Longmans, London, 1965, precum și W. F. Mackey, J. G. Savard, *The Indices of Coverage: A New Dimension in Lexicometrics*, I.R.A.L., V, 2—3, 1967, p. 71—121.

²⁶ Criteriul a fost definit și introdus în elaborarea francezei fundamentale de R. Michéa, sub denumirea de disponibilitate: „Un mot disponible est un mot qui sans être nécessairement fréquent, est cependant toujours prêt à être employé et se présente à l'esprit au moment où l'on a besoin. C'est un mot qui faisant partie d'associations d'idées usuelles émerge dès que ces associations entrent en jeu“ ... „Il suffit de s'observer soi-même lorsqu'on parle et surtout lorsqu'on écrit pour se rendre compte que, souvent, plusieurs termes entrent en concurrence au moment de l'expression. Un seul est employé. Les autres ont simplement marqués discrètement leur présence.“ (din: *Les vocabulaires fondamentaux*, în *Recherches et techniques nouvelles au service de l'enseignement*, Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg, 1964, p. 28).

În principiu, vocabularul activ, considerat pe trepte de vîrstă, cuprinde cuvintele (și sensurile) ale căror frecvență și utilitate sînt raportate la cerințele comunicării (orale și scrise), impuse de raporturile sociale și de dezvoltarea vieții interioare individuale.

3.3.1. Trebuie să se aibă în vedere însă că în prima perioadă școlară (aproximativ primii cinci-șase ani) vocabularul elevilor (considerat în limitele unui număr mediu de cuvinte și de sensuri) răs-punde numai parțial la criteriile de frecvență și repartiție, deoarece achiziția s-a făcut în condiții diferite de arie geografică, de preocu-pări specifice ale unei anumite comunități lingvistice, de răspîndire mai mare sau mai mică a mijloacelor culturale de masă etc. De aceea, vocabularul elevilor (sensuri și forme), în această perioadă, trebuie completat (și corectat), ținîndu-se seama de criteriul răs-pîndirii cuvintelor²⁷, adică de numărul vorbitorilor care le cu-nosc și, implicit, de faptul că unui număr mai mare sau mai mic de elevi îi pot fi necunoscute cuvinte din vocabularul fundamental al limbii lor materne. Este vorba atît de un vocabular activ, cît și de un vocabular pasiv, dar cu caracter de disponibilitate, fiindcă aparține limbii actuale vorbite și scrise. Acest criteriu de selectare a cuvintelor are importanță pentru unificarea vocabularului elevilor proveniți din medii social-geografice diferite (sat — oraș, regiune de munte — regiune de șes, sau regiune minieră — regiune agri-colă etc.), precum și pentru alegerea textelor literare de studiat, care în manualele actuale abundă în cuvinte învechite, regionale etc. și pe care elevii sînt obligați să le memoreze și chiar să le uti-lizeze în rezumate, răspunsuri la întrebări etc.

3.3.2. Obligația școlii de a forma pe elevi multilateral din punct de vedere intelectual determină includerea, în vocabularul activ, a tuturor cuvintelor pe care elevul este pus treptat în situația de a le folosi. Dintre acestea, ponderea cea mai mare o au — după primii cinci-șase ani de școală — cuvintele „abstracte“ (cuprinzînd îndeo-sebi substantive și adjective, mai puțin verbe), care constituie baza

²⁷ Ch. Müller, în *Quelques méthodes d'analyse du vocabulaire*, în *Recherches...*, Strasbourg, 1964, p. 44—45, propune o verificare pe bază expe-rimentală a gradului în care este cunoscut tuturor locutorilor vocabularul fun-damental (obținut după criterii de frecvență și de disponibilitate).

limbajului intelectual. (Acesta nu trebuie identificat cu cel tehnico-științific, a cărui arie de utilizare este strict limitată). Alături de unitățile lexicale de acest fel, trebuie introduse și mijloacele de formare a unor asemenea cuvinte, cum sînt sufixele și prefixele savante; după cum trebuie luate măsuri pentru prevenirea posibilităților de confuzii provocate de paronimie, de contaminări, de însușire sau de creare chiar a etimologiilor populare etc. Datorită creșterii masive a numărului de cuvinte noi și predominanței neologismelor, a căror structură sonoră, uneori chiar a căror lungime etc. provoacă dificultăți de însușire, terenul lexical devine instabil și greșelile se înmulțesc. Mai mult decît oricînd, în această perioadă pentru însușirea și folosirea cuvintelor noi trebuie să existe o programare sistematică și un arsenal de procedee didactice care să le încetățenească în vocabularul activ al elevilor.

Capitolul al II-lea

SUGESTII DE METODĂ ÎN PREDAREA VOCABULARULUI

1. Introducerea criteriilor lingvistice în organizarea predării vocabularului

Există o veche tradiție a exercițiilor lexicale în practica didactică — din păcate aproape abandonată în școala noastră —, care are la bază tipurile de asociere verbală stabilite de psihologia asociaționistă. Rezultatele experimentelor — făcute încă la începutul secolului nostru — relevau deosebiri de frecvență între asocierile de un tip sau altul făcute de copii și de adulți. Astfel, în tabelul clasic dat de Woodrow și Lowell²⁸, se constată că asocierile pe bază de contiguitate (de alăturare sau sintagmatice) sînt mai frecvente la copii decît cele pe bază de similaritate (de asemănare sau paradigmatică): 15,30% față

²⁸ Woodrow and Lowell, *Children's Association frequency tables*, Psych. Monograph., 1916, după P. Guiraud, *La Sémantique...* p. 54.

de 6,0% (incluzînd în aceeași categorie asocieri ca substantiv-adjectiv, cu frecvențele de 7,8% la copii, față de 4,3% la adulți, sau adjectiv-substantiv cu frecvențele de 11,2% față de 6,9%, date separat în tabloul citat). Această preferință a copiilor pentru asocierea sintagmatică vine să confirme modul de achiziție a limbajului și sprijină ideea că abordarea studiului limbii materne trebuie să înceapă de la enunț și nu de la cuvinte (părți de vorbire, în planul gramatical).

Exercițiile lexicale, introduse în urma constatărilor de mai sus în studiul limbii materne și al limbilor străine, utilizau în special variația sinonimică, înlocuiri prin antonimie, includerea numelor de specii la denumirea genului, îmbinări de felul: substantiv-adjectiv, verb-obiect (direct) etc.

Apariția studiilor de semantică și de stilistică marchează prin *Traité de stylistique française* a lui Ch. Bally introducerea unui punct de vedere lingvistic în teoria și practica predării vocabularului limbii materne și al unei limbi străine. Interesul încă actual al exercițiilor cuprinse în volumul al doilea al acestei lucrări decurge din principiul care a călăuzit pe autor: fiecare fapt de expresie este considerat din punct de vedere funcțional, după cum aparține exprimării curente familiare, îngrijite sau de ținută intelectuală (după clasificarea făcută de Bally). Acesta este și motivul pentru care așa-zisa sinonimie are la Bally exploatarea didactică cea mai amplă.

O sugestie utilă pentru organizarea modului de lucru în școală, și anume aceea de a îmbina introducerea cuvintelor noi (și a structurii lor lexico-gramaticale) din axa paradigmatică cu posibilitățile de variere sintactico-semantică din axa sintagmatică, ne-o dă teoria despre raporturile sintagmatice și asociative a lui Saussure²⁹.

Saussure plasează cuvîntul în centrul unei „constelații”³⁰ pentru a ilustra modalitățile de organizare sistematică a vocabularului pe axa paradigmatică: raporturi de conținut și/sau de formă, stabilite cu alte unități ale lexicului. În afara paradigmelor de flexiune, celelalte serii asociative cuprind termeni al căror număr nu poate

²⁹ F. de Saussure, *Cours...*, p. 170—175.

³⁰ Id., *ibid.*, p. 174: „un terme donné est comme le centre d'une constellation, le point où convergent d'autres coordonnées, dont la somme est indéfinie.”

fi precizat și limitat, aceasta fiind deosebirea dintre sistemul gramatical și grupările lexicale.

Multitudinea și importanța cunoștințelor despre vocabularul limbii materne, care pot fi date pe această bază teoretică, reies chiar dintr-o sumară prezentare a diverselor posibilități de asociere a unităților lexicale pe cele două axe.

Deși relațiile care se stabilesc între cuvinte se realizează obișnuit în mod concomitent pe ambele coordonate, din motive de ordin practic, în continuare expunerea tipurilor de asociere mai productive și mai utile din punct de vedere didactic le va prezenta pe fiecare în parte, izolându-le în mod artificial.

Aceleași motive practice — scopul principal al introducerii cunoștințelor lexicale în cadrul studiului limbii materne fiind cultivarea exprimării elevilor — determină la renunțarea sau reducerea la minimum a problemelor de etimologie, de istorie a limbii. Elevii trebuie să învețe să mînuiască limba actuală, cuvintele cu formele și sensurile folosite în epoca în care trăiesc.

Fiecare dintre exemplele prezentate mai jos încearcă să sugereze ce probleme teoretice pot fi incluse în programa școlară (în special a claselor mijlocii, cum ar fi a V—VIII-a)³¹ și care ar fi formele concrete în care pot fi abordate și apoi aplicate.

2. Exploatarea didactică a seriilor paradigmatică

2.1. Asocierile paradigmatică realizate pe baza similarității de sens cuprind seriile sinonimice și perechile antonimice, acestea din urmă ca poli extremi ai scării de similaritate. Dintre toate seriile asociative, acestea constituie pentru practica școlară materialul cel mai folositor.

2.1.1. Cîteva exemple de serii sinonimice pot confirma de la prima vedere această apreciere: *a da, a dăruî, a oferi, a dona, a acorda, a decerna, a conferi; artist, actor, interpret, protagonist, vedetă, stea (și star), comediant, cabotin, histrion, comic, tragedian;*

³¹ Indicațiile de principiu din acest capitol sînt concretizate în programa propusă mai jos, la p. 180—182.

actual, contemporan, prezent, modern; zgomotos, răsunător, sonor etc. Fiecare termen al unei serii presupune explicații privind:

a. deosebiri funcționale (de exemplu, limbă uzuală: *a sta, a locui*; stil administrativ: *a domicilia*; sau limbaj familiar: *a ocări*, limbă uzuală îngrijită: *a certa*, limbaj susținut (și prețios): *a admonesta*, termen cu arie specifică de folosire: *a critica* etc.);

b. valoare peiorativă sau meliorativă (de exemplu, *îndrăzneț* — obraznic; *îndrăzneț* — curajos);

c. caracterul limitativ al utilizării unora dintre termenii seriei datorită prezenței unui plus de specificitate (de exemplu, *a decerna* și *a conferi* au fiecare arii mult mai restrânse de folosire în raport cu *a da, a oferi, a acorda*). Din aceste exemple se poate observa că punctul de plecare pentru aprecierea conținutului semantic și a ariei de folosire a fiecărui cuvânt se face raportându-le la termenul neutru din serie.

Din punct de vedere practic, seriile sinonimice de intensitate sînt mai accesibile tocmai pentru că deosebirile de sens, de nuanță le fac mai ușor de sesizat (de exemplu, *teamă, frică, spaimă, groază; plăcut, atrăgător, captivant, pasionant; a omorî, a decima, a extermina* etc.) și mai utile pentru că ajută la corectarea tendințelor copiilor și adolescenților de a folosi aproape exclusiv termeni superlativi.

Este, de asemenea, indicată pentru perioada trecerii de la limba vorbită uzuală, chiar îngrijită, la limbajul de ținută intelectuală, sau la stilul științific, cunoașterea unor perechi de sinonime de felul: *presupunere* — *ipoteză*; *a scoate* — *a extrage*; *acreală* — *aciditate*, în care al doilea termen se utilizează numai în anumite contexte situaționale și lingvistice (de exemplu, *a extrage rădăcina unui număr*). La fel se va proceda și pentru cunoașterea termenilor folosiți în stilul administrativ (de exemplu, *a cere* — *a solicita*; *a plăti* — *a achita*; *a achita o poliță*). Deosebit de importantă pentru cultivarea exprimării elevilor este introducerea corespondentelor din limba uzuală îngrijită ale unor termeni familiari, ușor argotici, de exemplu: *aiurea* — *neserios, ciudat (bizar)* sau a eufemismelor, a

termenilor atenuanți în locul unor termeni familiari, care trebuie evitați într-un limbaj elevat³².

Pe o ultimă treaptă stau sinonime care nu prezintă neapărat deosebiri semantice, ci servesc doar ca variante pentru evitarea unor repetiții supărătoare, de exemplu: *ocazie* — *prilej*; *primejdios* — *periculos*; *greșeală* — *eroare*, ceea ce nu înseamnă, însă, că nu pot exista totuși unele restricții de îmbinare sintagmatică (de exemplu, nu se poate spune decît: a cumpăra /a găsi/ un lucru de *ocazie*).

La clasele mai mici, un exercițiu similar va diversifica vocabularul elevilor, ajutîndu-i să-și însușească noi termeni (adesea neologici) pentru unele îmbinări libere, expresii și locuțiuni frecvent folosite, care sînt formate de obicei cu aceleași verbe (*a da*, *a lua*, *a face* etc.), ca *a da în primire* — *a preda*; *a da foc* — *a incendia*; *a da vina (pe cineva)* — *a învinui*; *a da în vileag* — *a divulga*; *a da drumul* — *a elibera*; — *a lua partea* — *a apara*; *a da de știre* — *a anunța*; *a lua în rîs* — *a ironiza*; *a face rost* — *a procura*; *a face haz* — *a se distra* etc.

2.1.2. Ca și sinonimia, antonimia reprezintă o formă de asociere pe bază de sens, care leagă polii opuși ai similarității. Spre deosebire de sinonimie, sistemul limbii și-a organizat pentru antonimie mecanisme proprii, ceea ce explică, în parte, ușurința cu care se fac asocierile respective. Acest fapt explică — tot în parte — și folosirea mai largă și, relativ, mai corectă, în școală, a antonimiei ca mijloc de îmbogățire a vocabularului elevilor. Totuși, activitatea didactică nu exploatează toate posibilitățile existente și sugerate de acest mod de grupare semantică a elementelor lexicale. În primul rînd, aplicațiile se concentrează aproape exclusiv asupra adjectivelor (și adverbilor), fără să se extindă la substantive și verbe, cu atît mai puțin la elementele relaționale. Este știut că lipsa de precizie semantică a acestora din urmă provoacă echivocuri în exprimarea orală și scrisă a elevilor. În al doilea rînd, recunoașterea sau alcătuirea de perechi antonimice ar trebui să facă pe elevi să observe că acestea se organizează diferit, în funcție de variațiile de sens (contextual)

³² Pentru exemple de lexic argotic, familiar, popular, cf. I. Iordan, *Stilistica limbii române*, p. 342—376.

pe care le ia unul dintre termeni, de exemplu, perechea cunoscută: (o băutură) *dulce* — *amară* devine (o privire) *dulce* — *aspră* (sau *tăioasă*) etc.

Cu acest prilej s-ar putea face și diferența dintre accepția strictă de antonimie, realizată, în genere, cu mijloace lingvistice (de exemplu, cu prefixe negative ca *ne-*, *în-* și variantele lui, *non-*, *de(s)-* și variantele lui etc.) și seriile de doi termeni care se asociază tot pe baza unei opoziții, fără ca prin aceasta să se anuleze întotdeauna (*a cumpăra* — *a vinde*; *a preda* — *a prelua*; *cu* — *fără*; *pentru* — *contra*; *de când* — *pînă cînd* etc.) sau chiar de trei termeni care comportă în plus un termen intermediar (*început* — *mijloc* — *sfîrșit*; *trecut* — **prezent** — *viitor*; *pînă în* — **în** — *din* etc.)³³.

2.1.3. Pe linia similarității se situează identitatea sau asemănarea de formă — sonoră și/sau grafică — a două cuvinte (ori a unor grupuri de cuvinte). Limitînd discuția la unități lexicale (și forme de flexiune), se poate observa că omonimia acționează negativ numai în cazul cînd unul sau ambele cuvinte sînt noi pentru elevi. Dacă două cuvinte omonime sînt familiare, ele nu produc confuzii (cu atît mai puțin dacă aparțin la două clase diferite, cum ar fi: subst. *mințe* și verbul ind. prez. pers. III sg. *mințe*). Faptul se explică mai întîi pentru că asemenea forme apar aproape totdeauna în contexte deosebite și apoi pentru că elevii deduc sensul grație raporturilor sintagmatice.

O dată cu acumularea masivă a vocabularului nou, confuzia devine posibilă, mai ales dacă există eventualitatea apariției celor două cuvinte în contexte asemănătoare (de exemplu, *a presa* = *a apăsa*, *a pune sub presă*, și *a presa* = *a sili*; *proces* = judecată și *proces* = evoluție).

În cazul unor omonimii parțiale, e indicat — potrivit felului cum receptează copiii cuvintele — ca fiecare cuvînt să fie prezentat ca o unitate distinctă, de exemplu, *corn* — *corni* s.m. = pom, *corn* — *coarne* s.n. = excrescență a osului frontal, *corn* — *cornuri* s.n. = franzelută, prăjitură; *cocoș* — *cocoși* s.m. = bărbătuș din

³³ Ch. Bally, *Traité de stylistique* ..., p. 114—115.

familia galinaceelor; *cocoș* — *cocoașe* s.n.=percutor; *cocoașă* — *co-coașe* s.f.=gheb; *a acorda*= a da, a face acordul gramatical; *a acorda (ez)*=a potrivi tonurile unui instrument muzical etc.

Cea mai mare atenție o cer, însă, cuvintele cu forme și sensuri mai mult sau mai puțin apropiate. Confuziile provocate de paronimie, contaminările (de sens și de formă) sînt foarte frecvente în perioada însușirii rapide a unui mare volum lexical, care depășește posibilitățile de consolidare printr-o utilizare des repetată. Explicațiile etimologice sînt de mai mic folos; mai eficace sînt contextele logice, care definesc sensurile deosebite ale cuvintelor de acest fel (de exemplu: *calcinat* — *calcificat*; *strategie* — *stratagemă*; *a discuta* — *a disputa*; *conjectură* — *conjunctură*; *conștient* — *conștiințios*; *consemn* — *consens*; *iminent* — *eminent* — *imanent*; *reflexii* /*reflecții*/ — *reflexe* etc.).

Pentru înlăturarea confuziilor dintre termeni omonimi (sau dintre valori mai îndepărtate ale unui cuvînt polisemantic), Bally recomandă să se identifice sensul cu ajutorul antonimiei, atunci cînd contextul nu e lămuritor (de exemplu, *a achita*₁ ≠ *a condamna* și *a achita*₂ ≠ *a nu plăti* /integral/; *corect*₁ ≠ greșit și *corect*₂ (= cinstit) ≠ *incorect*).

2.2.1. La exploatarea didactică a seriilor lexicale asociative bazate pe similaritatea de conținut și/sau de formă, se adaugă (adesea în paralelă) propunerea pentru însușirea afixelor lexicale. În situația specifică a predării limbii materne interesează îndeosebi afixe neologice, pentru că majoritatea celor autohtone au intrat deja în competența lingvistică a elevilor. Cunoștințele (și aplicațiile însoțitoare) despre sensurile și formele sufixelor și ale prefixelor pot fi utile din punct de vedere productiv, cu condiția să se prevină analogii greșite, datorită unor asemănări de sens sau de formă. De exemplu, în vocabularul elevilor intră o serie de neologisme (adjective, verbe și participii/, substantive-abstracte verbale) formate cu prefixele *in-*(*im-*), *inter-* (*ingrat*, *infirm*, *impecabil*, *inflama*, *inflamant*, *inflamație*, *interlocutor* etc.) cărora, datorită tendințelor de adaptare ale limbii și influenței unui limbaj neîngrijit, le dau, în pronunțare și în scris, o formă incorectă (*ingrat*, *înfirmă*, *înpecabil*, *înflama*, *înterlocutor*). Alteori, încearcă să formeze cuvinte noi cu

prefixe și sufixe deduse din analiza componentei unor neologisme. Pentru a lămuri, de pildă, folosirea prefixelor negative în cuvinte autohtone și în neologisme se pot pune în paralelă sinonime ca: (*mișcat-nemișcat* și *mișcător-nemișcător*, dar *mobil-imobil*; *firesc-nefiresc*, dar *normal-anormal*; *cinstit-necinstit*, dar *corect-incorect*).

Elevilor mai trebuie să li se atragă atenția și asupra restricțiilor de utilizare a unor prefixe și sufixe pentru care limba actuală manifestă o vădită predilecție³⁴, cum ar fi prefixul *re-* (de exemplu, *a aduce-a readuce*; *a citi-a reciti*, dar *a porni-a porni din nou*), sau sufixul *-bil*, care, datorită faptului că apare în componența multor adjective de origine străină, tentează pe vorbitori să formeze cuvinte ca: *auzibil*, *citibil*, *neschimbabil* etc. (după modelele *vizibil*, *repetabil* etc.).

Pornind de la greșeli frecvente făcute de elevi, trebuie să se asigure însușirea formei corecte și a sensului exact al unor afixe noi. De obicei, asemănările de formă pot da naștere la confuzii, cum ar fi, de pildă, în *original-originar*, *familial-familiar*, *literal-literar*, *ordinal-ordinar*. În ce privește sensul, elevii trebuie preveniți că același afix poate apărea în cuvintele derivate cu sensuri mai mult sau mai puțin deosebite, cauza fiind în afara unei valori semantice intrinsece. De exemplu, sufixul *-os* din *gustos*, *cețos* exprimă pur și simplu însușirea; *copilăros* (*copil/ăr/os*), în raport cu *copilăresc* (*copil/ăr/esc*), poate avea un sens ușor peiorativ; *țărănos* (în raport cu *țărănesc*) are un sens net peiorativ (nu însă datorit sufixului) etc.

În principiu, studierea sufixelor și a prefixelor va trebui să se oprească îndeosebi asupra acelor care au un sens analizabil, ușor de distins din structura cuvântului derivat, precum și asupra acelor derivate care prezintă asemănări de sens sau de formă. Nu este cazul, însă, să se pună în paralelă cuvinte ca: *a cunoaște* și *a recunoaște* (o greșeală), *cunoștință* și *recunoștință*, *greșit* — *negreșit*, *a curge* — *a decurge*, *a crește* — *creștet* etc., decât cel mult pentru a sublinia deosebirile de sens (faptul că în derivat nu se mai recunoaște sensul primitiv, mai ales dacă este vorba de un împrumut).

³⁴ I. Iordan, *Limba română actuală. O „Gramatică” a greșelilor*, Iași, 1943, p. 206—207 și 166—168.

2.2.2. Printre temele importante ale studierii vocabularului limbii materne, pe lângă familiarizarea cu prefixele și sufixele neologice recomandată mai sus, rămîne introducerea unor afixe și cuvinte compuse savante de origine latină, greacă, romanică. Consultarea dicționarilor unilingve (cele de tip general, ca *Dicționarul limbii române moderne*, sau parțiale, ca *Dicționarul de neologisme*, și altele de tip special, cum este cel invers) oferă materialul necesar, care poate fi grupat pe serii similare ca formă și ca sens (inclusiv perechile antonimice).

Cuvintele formate cu afixe „savante” sînt mai întîi însușite (sens și formă) neanalizat; apoi, pe măsură ce numărul lor se mărește, încep să fie percepute elementele componente. Cunoașterea sensului (sau a sensurilor) și a formei corecte ale acestor elemente devine necesară dacă între cuvinte alcătuite cu afixe identice sau asemănătoare ca sens și formă se pot ivi confuzii (de exemplu, prefixe ca: *pro-*=pentru, în favoarea, în locul — din *procent*, *pro-unionist*, *pronume*; *pro-*=înainte(a) — *promotor*, *propulsor*, *prolog*, *promontoriu*, *a proceda*, *proeminent*; *pre-*=înainte(a), anterior, superior — din *a preceda*, *predecesor*, *precedent*, *predominant*, *preeminent* etc.). Există și cazuri, e drept, mult mai rare, cînd dintr-o serie de cuvinte formate cu același afix unul să se diferențieze ca sens, astfel sufixul *-ard* este peiorativ în *patriotard*, *salonard* etc., dar neutru în *comunard*.

În general, calitatea de cuvinte „rare” a formațiilor cu elemente de proveniență arătată, înfățișarea lor deosebită de aceea a cuvintelor uzuale, ca și faptul că datorită filierei și momentului de pătrundere în limba noastră au luat forme care pot da naștere la confuzii impun să li se acorde un loc special în programa de cunoaștere și de însușire a cuvintelor noi.

3. Îmbinarea sintagmatică la baza aplicațiilor lexicale

3.1. Modalitățile de îmbinare sintagmatică — sintactică și semantică — constituie corolarul firesc al prezentării asocierilor paradigmatică, dar ele înseși pot și trebuie să facă obiectul unor preocupări speciale în școală.

Posibilitățile de colocare a unor cuvinte depind de trăsăturile care le formează nucleul semnificativ; dacă una dintre trăsăturile specifice ale unui cuvânt nu reușește să stabilească o punte de legătură cu o trăsătură a celuilalt termen³⁵, cologația nu este posibilă. De exemplu, se poate spune *om puternic*, *om voinic*; *lumină puternică*, dar nu *lumină voinică*.

Tipurile de cologație variază de la locuțiuni și expresii — alăturări cristalizate într-un anumit chip în fiecare limbă în parte — la alăturări libere, dar obișnuite, consacrate printr-o îndelungă și repetată folosire. Ambele tipuri de îmbinare — pe teme variate — sînt însușite pe măsură ce elevii vin în contact direct sau prin intermediul lecturii cu enunțuri care cuprind asemenea îmbinări (de exemplu, *a spune pe de rost*; *a-și aduna ideile*; *nivel de trai* etc.).

În ce privește locuțiunile, există posibilitatea ca elevii să încerce modificarea unor termeni sau chiar substituirea lor, schimbîndu-le astfel sensul sau chiar anulîndu-l (de exemplu, *a băga în răcori*, *a băga la răcoare*; *a sta locului*, *a sta pe loc*; *cu drag*, *de drag*), de aceea este nevoie să fie atent studiate și în cadrul vocabularului, nu numai la orele de gramatică, unde se dau lămuriri asupra statutului lor morfo-sintactic.

Există apoi clișeele — alăturări stereotipizate, preluate la început pentru că expresia ilustra sau sintetiza foarte bine o idee, un sentiment, o atitudine etc., dar care se devalorizează prin uzură. Folosirea lor e o dovadă a „lenei lingvistice“ a vorbitorului, iar în cazul elevilor — supuși influenței formulărilor din manuale, din explicații etc. — poate deveni o adevărată plagă. Spre deosebire de locuțiuni — a căror înlocuire cu un termen corespunzător lipsește comunicarea de o notă afectivă ori pitorească —, pentru clișee se pot recomanda modificări care să atenueze efectul lor supărător. De

³⁵ J. Greimas, *Semantique structurale*, Larousse, Paris, 1967, p. 52: „...le contexte, au moment même où il se réalise dans le discours, fonctionne comme un système de compatibilités et d'incompatibilités entre les figures sémiques qu'il accepte ou non de réunir, la compatibilité résidant dans le fait que deux noyaux sémiques peuvent se combiner avec un sème contextuel.“

la caz la caz, se pot da expresii sinonime, se poate cere eliminarea sau înlocuirea unora dintre cuvintele care le alcătuiesc, cum ar fi: *de la bun început — de la început*, sau în loc de *este imperios necesar — trebuie, e obligatoriu, e absolut necesar, e foarte necesar* etc.

3.2. Pentru cultivarea exprimării în limba maternă — cel puțin la clasele mici și mijlocii — sînt indicate exercițiile care obligă la cuprinderea unor serii asociative și a colocațiilor corespunzătoare, care alcătuiesc împreună așa-numitele cîmpuri lexicale asociative³⁶.

Începînd cu obișnuitele grupări tematice întîlnite în texte și apoi folosite în compuneri (cum se procedează adeseori pentru descrierile de natură în diferite anotimpuri), se poate trece la termeni de agricultură, de vînătoare, de călătorie etc., utilizînd ca bază texte de lectură care oferă asemenea material lexical. Treptat, sistemul de grupare tematică va cuprinde și terminologie de specialitate, cu manipularea căreia elevii trebuie să se obișnuiască (de exemplu, cea a istoriei și criticii literare). În acest din urmă caz mai ales este necesară recomandarea de a se evita colocațiile greșite (*erou negativ; savant erudit*) și clișeele supărătoare (*scriitorul redă...*) atît de frecvent întîlnite în răspunsurile orale și în lucrările scrise ale elevilor.

3.3. S-ar părea că îmbinările sintactice nu dau prilejul unor aplicații mai variate, deoarece modalitățile de construire a enunțului sînt relativ reduse ca număr. Realitatea comunicării dovedește însă posibilitățile sintaxei de a realiza și o oarecare variație semantică. S-a arătat mai înainte (v. supra p. 124 ș.u.) cum același conținut de informație poate fi exprimat prin raporturi sintactice diferite; totuși nu trebuie pierdut din vedere că transformarea structurii enunțului aduce și unele nuanțe deosebite de sens, sau cel puțin de ordin stilistic. Modificarea raporturilor sintactice poate exprima o perspectivă diferită, de exemplu, în trecerea de la construcția activă la construcția pasivă (*Muncitorii scoteau locomotiva din hangar — Locomotiva era scoasă/de muncitori/din hangar*)

³⁶ Ch. Bally, *Linguistique générale et linguistique française*, vol. I, Francke, Berne, 1944, p. 133—135.

sau nominalizarea (*trenul pleacă — plecarea trenului*). Prin înlocuirea verbului *a fi* cu verbul *a avea* în exprimarea posesiei se produce o trecere de la static la dinamic (culoarea pălăriei *era* galbenă — *pălăria avea o culoare galbenă*) etc.

În genere, între posibilitățile de alegere a unui termen sau altuia dintr-o serie asociativă paradigmatică și modalitățile de îmbinare sintagmatică se nasc interdependențe, în sensul că, de pildă, omonimia (sau polisemia) se rezolvă în enunț prin raporturi sintactice deosebite (de exemplu, *a călca o cămașă — a călca pe o cămașă; buchetul de flori — buchetul vinului* etc.).

Aplicațiile avînd ca obiect variații de tipurile arătate mai sus duc la stabilirea unei mai strînse legături între gramatică (morfologie și sintaxă) și vocabular, la o înțelegere mai profundă asupra sensibilității instrumentului lingvistic.

4. Studiul valorilor expresive ale elementelor lexicale

După ce elevii au dobîndit cunoștințe suficiente despre modul cum se realizează sensul cuvîntului în context și despre posibilitățile de alegere a unui cuvînt dintr-o serie asociativă, în funcție de intenția vorbitorului și de situația în care are loc comunicarea, se poate aborda cercetarea specificului expresiei literar-artistice.

Spre deosebire, însă, de faptul că în etapele precedente fenomenul lexical era prezentat și analizat pentru ca elevii să poată trece la aplicații de cultivare a exprimării personale, în această etapă, cu ajutorul analizei lingvistice și stilistice profesorul poate să elucideze multe dintre problemele dificile pe care le ridică înțelegerea mijloacelor de expresie ale creației poetice.

4.1. Studiarea valorilor expresive ale limbii literaturii artistice găsește în cercetarea lexicului domeniul cel mai accesibil elevilor, datorită faptului că ei sesizează mult mai ușor schimbările de sens ale cuvintelor decît celelalte fapte de stil realizate prin mijloace fonetice, morfologice, sintactice (care vor trebui să fie dezvăluite, dar numai treptat, în timp). Or, spre deosebire de limba folosită în stilul științific, bogată în termeni noi, specificul limbii

literare artistice constă din modificarea sensului cuvintelor prin combinații noi, inedite.

Materialul literar cel mai indicat pentru introducerea elevilor în studiul valorilor stilistice este cel caracterizat prin oralitate — deci mai aproape de limbajul familiar, cunoscut și practicat de ei —, urmînd să fie alese de preferință operele a căror structură poetică este supusă unor reguli fixe (de exemplu, creația folclorică), sau în care oralitatea e realizată cu mijloace specifice limbii familiare (I. Al. Brătescu-Voinești) sau populare (M. Sadoveanu, I. Creangă).

Primii pași spre înțelegerea mijloacelor lexicale care conferă comunicării un caracter afectiv, emoțional, se pot face observîndu-se efectele specifice ale unor fenomene lexicale studiate anterior.

De exemplu, sufixele diminutive pot fi discutate nu numai ca mijloace de formare a unor cuvinte și sensuri noi, ci și pentru valoarea lor expresivă (hipocoristică). Discuțiile asupra modului de formare a diminutivelor descoperite într-o operă literară, cum ar fi balada populară (*Toma Alimoș, Novac și corbul, Miorița* etc.) sau o povestire a lui M. Sadoveanu (*Un om năcăjit*), se vor completa cu observarea funcției lor stilistice, evidentă din chiar situațiile în care sînt folosite. În același fel se deduce valoarea peiorativă sau ironică a augmentativelor (sau valoarea ironică a diminutivelor), de pildă din descrierea personajelor fantastice care însoțesc pe Harap Alb la curtea împăratului Roș.

Pitorescul expresiei poate fi sesizat în cuvinte derivate din onomatopee, de exemplu, fragmentul din Harap Alb care descrie efectele puterii lui Gerilă asupra naturii (*văicărau, pocneau, țiuiau*).

4.2. Multe din figurile de stil (mai exact figuri de gîndire) pot fi mai ușor înțelese de elevi dacă explicația pune în evidență faptul că valoarea lor expresivă rezultă din selecția operată într-o serie (asociativă) paradigmatică, în funcție de intenția și personalitatea scriitorului, fără ca organizarea enunțului să prezinte deosebiri față de cea a exprimării de toate zilele. De exemplu, *gradația* utilizează serii sinonimice de intensitate, *antiteza*, perechi antonimice, *hiperbola* marchează preferința autorului pentru termenul de valoare maximă; chiar *ironia* poate fi uneori explicată prin același tip de

selecție paradigmatică, cu observația că termenii aleși capătă sensuri opuse în intenția autorului.

Trecerea de la sensul propriu la sensul figurat se explică prin acțiunea conjugată a celor două tipuri de asociere: paradigmatică și sintagmatică³⁷. Calea clasică de explicare a metaforei pornind de la comparație este mai avantajoasă din punct de vedere didactic, ea presupune prezența celor doi termeni (sau a unei serii de termeni) asociați pe bază de similaritate și apoi eliminarea primului termen (sau a lanțului de termeni prin care se ajunge la cel din urmă), ceea ce face operația mult mai clară. Metonimia și sinecdoca, considerate de Bally³⁸ și de Guiraud³⁹ „metafore gramaticale”, pentru că transferul de sens se face în baza unor relații de contiguitate, se pot explica în același fel, cu deosebirea că operează cu categorii logice sau gramaticale.

În ambele cazuri înțelegerea procesului de transfer este mai profundă, dacă analogiile, relațiile stabilite sînt raportate nu numai la temă și la preferința autorului de a-și proiecta viziunea într-un anumit domeniu, ci și la modul în care el selectează și utilizează materialul lingvistic. În această privință, T. Vianu schițează un adevărat program, valabil pentru cercetătorii operelor literare, dar care poate fi adoptat și pentru predarea la clasă⁴⁰.

Funcțiile estetice de sensibilizare și de potențare ale tropilor sînt sesizate mai întîi grație forței evocatoare a elementelor lexicale selectate. Astfel, deși stilul lui L. Rebreanu nu se definește prin folosirea tropilor, totuși reliefaarea materialului lexical cu care sînt construite comparațiile și metaforele dintr-un fragment propus pen-

³⁷ R. Jakobson, *Lingvistică și poetică (Aprecieri retrospective și considerații de perspectivă)*, în *Probleme de stilistică*, Ed. Șt. Buc., 1964, p. 95: „Funcțiunea poetică proiectează principiul echivalenței de pe axa selecției pe axa combinării”.

³⁸ Ch. Bally, *La crise du français...*, p. 120.

³⁹ P. Guiraud, *Structures étymologiques du lexique français*, „Langue et langage”, Larousse, Paris, 1967, p. 178.

⁴⁰ T. Vianu, *Problemele metaforei și alte studii de stilistică*, E.S.P.L.A., Buc., 1957, p. 148—149: „Felul propriu al oricărui scriitor în exprimarea imaginilor fanteziei, ale sentimentului și ale concepției lui nu poate fi pus în lumină decît stabilind, cu mijloace lingvistice, din ce domeniu al lexicului își

tru analiză în clasă ar fi mult mai semnificativă decât comentariul general care însoțește textul (cităm câteva comparații și metafore mai sugestive, subliniind elementele lexicale ce ar trebui relevate: „larmă tulbure și cleioasă ca o băltoacă răscolită de grindină” ..., „glasul trâmbiței... șerpua ca un bici de foc”; „vociferările se curmară... parcă le-ar fi tăiat un paloș”; „răsunară alte comenzi aspre, ascuțite, ca niște scîrțituri de fierăstrău ruginit”; „ca și cum o perdea de uragan ar fi măturat cîmpia, oamenii se simțeau cuprinși într-un început de mișcare de fugă”; „trîmbița nu-și întrerupse de loc țipetele de aramă”; „zdrențele zgomotului împușcăturilor încă nu se risipiseră”; „spaima își înfigea tentaculele nenumărate în cetele zguduite de focul soldaților” etc.

4.3. Exploatarea cunoștințelor lingvistice în studiul textului literar mai are avantajul că probleme de stil, de sens, de formă și de construcție gramaticală se lămuresc reciproc, tocmai datorită acestui plus de sensibilizare, de concretizare pe care îl aduc primele pentru explicarea structurării gramaticale. Se știe, de pildă, câte greutatea întâmpină explicarea valorilor reflexivului; o analiză de text poate ajuta arătînd că forma verbală de reflexiv pasiv nu mai are ca subiect autorul acțiunii, ci obiectul ei. Discuția poate folosi modul în care scriitorul (L. Rebreanu — Răscoala) sugerează, de pildă, refuzul soldaților de a participa la acțiunea de represiune a răscoalei („țevile se ridicară...”; „puștile se mișcau strîmb...”; „două sute de țevi de pușcă se îndreptară cu același gest spasmodic asupra țăranilor...”), sau caracterul general dat de alt scriitor (G. Bogza — Reportaj) participării colective la acțiunea de construire

culege poetul cuvintele, care dintre acestea revin cu o insistență semnificativă, ce părți de cuvînt sînt mai deseori întrebuintate, ce expresii și locuțiuni i se prezintă, care este felul construcțiilor folosite mai des, din ce domeniu își extrage de preferință termenii metaforelor și comparațiilor sale, care sînt stilurile limbii pe care le utilizează, în ce chip conținutul este exprimat prin sonoritatea cuvintelor și prin cadența frazelor, prin ordonarea contextului, dacă scriitorul preferă unul sau altul dintre modurile expunerii: descrierea, narațiunea sau dialogul, dacă folosește stilul direct sau dacă, în exprimarea sa, introduce expresiile personajelor zugrăvite prin efectul stilului indirect liber și multe alte particularități de limbă prin care caracterizarea impresionistă vagă sau prea generală poate deveni științifică, precisă și adecvată.

a unei unități industriale, fără nominalizarea autorilor ei („*Se ridicau în același timp ziduri, se trasau drumuri, se schimba o linie de cale ferată, se puneau acoperișuri, se montau cazane și se despachetau utilaje...*“). Transformarea reflexivului pasiv în activ va lămuri și mai bine intențiile scriitorilor și valoarea stilistică a formei originale. Cu contexte adecvate se va putea trece treptat și la explicarea reflexivului impersonal.

5. Cerințe psiho-pedagogice în organizarea predării vocabularului

Revenind la tradiția exercițiilor lexicale preconizate de psihologia asociaționistă și coroborându-le cu cerințele lingvisticii structurale, considerăm că, în organizarea aplicațiilor concepute ca niște variații pe cele două axe, respectarea factorilor psiho-pedagogici este primordială pentru învățămînt.

5.1. Mai întîi, deoarece organizarea lexicului este mai liberă decît cea a sistemului gramatical, temele trebuie însoțite de indicații limitative, care să împiedice greșelile datorite extinderii analogice. De asemenea, trebuie apreciat în ce măsură și în ce fel exploatarea unui tip de asociere sau a altuia răspunde cerințelor și posibilităților vârstei elevilor. De pildă, se poate spune în mod aproximativ că asocierile de ordin paradigmatic au un aport mai mult cantitativ (deci, aplicațiile de acest tip vor însoți lectura textelor literare, cimentînd și, eventual, completînd lexicul nou), pe cînd cele sintagmice, o valoare mai mult calitativă (aplicațiile fiind utile în pregătirea redactărilor pe care urmează să le facă elevii). Totuși, relațiile fiind complementare, din punct de vedere practic nu este recomandabil și nici posibil să se lucreze cu cuvinte izolate, ci cu contexte, fie ele minimale.

5.2. În fine, programarea în timp a diverselor tipuri de aplicații trebuie pusă în concordanță cu evoluția posibilităților de aso-

ciere la diferite vârste. Cercetări recente în psiholingvistică⁴¹ arată că elevii de vîrstă mai mică realizează mai frecvent asocieri sintagmatice și numai treptat își dezvoltă capacitatea de asociere paradigmatică, fapt explicabil și prin decalajul volumului lexical posedat. Tipurile de asociere diferă și în funcție de clasa din care fac parte cuvintele. Astfel, substantivele și verbele se asociază paradigmatic în serii sinonimice, iar asocierile pe bază de sensuri opuse se fac mai rar. Deși ar fi fost de așteptat ca adjectivele să prezinte tendințe de asociere sintagmatică (stabilind relații cu substantivele), ele se organizează frecvent în perechi antonimice. Doar adverbele — în afară de asocierea paradigmatică de tipul antonimiei — manifestă tendința de asociere sintagmatică (în relație cu verbele). Aceste constatări și altele de același fel vor determina o ordonare progresivă și corelată a exercițiilor pentru a forma și dezvolta la elevi noi posibilități de asociere pe ambele axe.

În concluzie, argumentele desprinse din cercetările lingvistice și psiho-pedagogice pentru înglobarea vocabularului în studiul sistematic al limbii materne confirmă propunerea inițială ca atît problemelor teoretice, cît, mai ales, aplicațiilor practice să li se acorde un spațiu mult mai mare și să fie organizate pe baza unei programe special întocmite, care să asigure o creștere dirijată a bagajului lexical al elevilor și să țină seama de interrelațiile existente între gramatică și lexic.

6. Propuneri pentru conținutul unei programe speciale de studiu al vocabularului limbii române

Îmbogățirea sistematică și precizarea vocabularului elevilor se obțin — așa cum s-a arătat mai înainte — în primul rînd prin

⁴¹ J. Deese, în *The Structure of Associations in Language and Thought*, The Johns Hopkins Press, Baltimore, 1965, p. 103, ș.u., pornind de la cercetările întreprinse de S. Ervin, D. R. Entwisle ș.a. asupra asocierilor paradigmatică și sintagmatice specifice la copii și de la constatarea că există: „a striking increase in paradigmatic responses with an increase in school grade“, a procedat la un experiment cu adolescenți (elevi mari sau studenți) pentru a descoperi reguli de modificare a tipurilor de asocieri ale claselor lexico-gramaticale.

întîlnirea și folosirea unor cuvinte și sensuri noi, în al doilea rînd, prin cunoștințe despre sensul și forma cuvintelor, despre originea și viața lor, despre relațiile dintre cuvinte și realitatea evocată (natură, viață socială și individuală etc.), despre valorile pe care utilizarea poetică i le conferă cuvîntului etc.⁴². Totuși, simpla explicare a unui cuvînt nou întîlnit, a unei noi accepții, ca și introducerea unor noțiuni de lexicologie nu vor putea duce la rezultatele practice așteptate; pentru aceasta o a treia cerință obligatorie este elaborarea unui întreg sistem de aplicații care să concretizeze, să completeze și să facă însușite cunoștințele date în fiecare dintre situațiile prevăzute de programă.

Din punct de vedere pedagogic este recomandabil ca în majoritatea lor exercițiile să fie construite în așa fel, încît, de pildă, sensul și utilizarea cuvintelor noi să reiasă cît mai clar posibil din însăși rezolvarea lor, pentru o cît mai bună intuire și fixare, ca și pentru a se evita cît mai mult cu putință explicațiile adesea mai presus de puterea de înțelegere a elevilor.

Cea mai indicată perioadă pentru programarea unui studiu organizat al vocabularului este cea a școlarității mijlocii (aproximativ, clasele a V—IX-a), cînd elevii sînt obligați să treacă de la un lexic „concret“, redus numeric și nediferențiat stilistic, la o mare bogăție de cuvinte, cele mai multe „abstracte“ și aparținînd la diferite stiluri ale limbii.

Principial, programa care urmează să aibă ca obiect studierea organizată a lexicului limbii materne va cuprinde în problematica sa varietatea temelor menționate mai sus. Obligația de a lărgi vocabularul elevilor în domenii diferite de viață și de activitate umană leagă, de fiecare dată, de conținutul unui text de lectură, un grup

⁴² Cf. A. Darmesteter, *La vie des mots étudiés dans leurs significations*, Delgrave, Paris, XIX-e éd. 1937; G. Gougenheim, *Les mots français dans l'histoire et dans la vie*, Picard, Paris, 1962; J. Marouzeau, *Précis de stylistique française*, Masson et Cie, Paris, V-e éd., 1963; M. Cresot, *Le style et ses techniques*, P.U.F., Paris, V-e éd., 1963; Pentru predarea în școala noastră poate fi folosită — cu adăugarea mai multor exemple din limba română — lucrarea de popularizare a lui S. Stati, *Cuvinte românești. O poveste a vorbelor*, Ed. Șt., Buc., 1964.

de cuvinte asociate tematic, însă poate constitui obiectul unor discuții (și exerciții) cu privire la sens, la formă, la origine, la posibilități de colocăție, de înlocuire etc. În plus, cerința de a corela problemele lexicale cu celelalte laturi ale obiectului de învățămînt (gramatică, stilistică, istorie literară etc.) face ca majoritatea problemelor propuse pentru a fi studiate să se reia, completîndu-se de fiecare dată cu noi aspecte implicate de folosirea termenilor întîlniți.

Dăm mai jos principalele teme care vor forma obiectul studiului, ele urmînd să se distribuie concentric în fiecare clasă, ținîndu-se seama de capacitatea de înțelegere a elevilor și de posibilitățile de a le corela cu textele de lectură și cu cunoștințele de gramatică.

I. Asocierea tematică (ilustrată parțial în unul sau altul dintre textele de lectură și completată de fiecare dată cu noi termeni accesibili și necesari).

1. Termeni referitori la natură (vreme; forme de relief; ape; vegetație; animale; lumea subterană; lumea astrală etc.).

2. Termeni referitori la om (înfățișare fizică; îmbrăcăminte; însușiri psihice morale și intelectuale; sentimente și manifestările lor).

3. Termeni referitori la viața socială (familie; așezări omenești; sat; oraș; patrie; orînduiri; medii și relații sociale).

4. Termeni referitori la activitatea umană (meserii și ocupații etc.).

5. Vocabulare tehnico-științifice (limbă; literatură; muzică; arte plastice; artă teatrală și cinematografică; sport; astronomică etc.).

N.B. Printre termenii respectivi vor intra desigur toponimice și onomastice.

II. Viața și utilizarea cuvintelor

1. Originea cuvintelor din limba română (cuvinte moștenite și împrumuturi vechi; cuvinte nou intrate în limbă; cuvinte formate în limba română).

2. Dispariția unor cuvinte (cauze); reapariția unor cuvinte (cu sau fără schimbarea sensului).

3. Cuvinte din limbaje tehnico-științifice folosite în limba uzuală.

4. Cuvinte care trebuie evitate (termeni vulgari, de argou etc.).

III. Sensul și forma cuvintelor

a. 1. *Sens de bază* și sensuri determinate de context.

2. Sensuri vechi și noi ale aceluiași cuvânt.

3. Schimbarea sensului cuvântului (prin restrângere sau prin extindere).

4. De la sens propriu la sens figurat (metaforă, metonimie, sinecdocă).

b. 1. *Structura cuvintelor* (radical, terminație; cuvinte flexibile și neflexibile).

2. Schimbarea sensului și categoriile gramaticale (gen, număr, tranzitivitate etc.).

3. Adaptarea formei cuvintelor străine intrate în limba română.

4. Legătura dintre sens și formă (onomatopee).

c. *Relații de sens între cuvinte*

1. Cuvinte cu același sens sau cu sensuri apropiate — *sinonime*; — *dublete*: termen popular și savant; termen regional și de limbă literară; sinonime depreciative;

— *serii sinonimice* de intensitate — pozitivă și negativă.

2. Antonime și contrarii.

3. Cuvânt, locuțiune, perifrază.

d. *Relații de formă între cuvinte*

1. Cuvinte cu aceeași formă (sonoră sau/și grafică) și cu sensuri diferite — *omonime*.

2. Cuvinte cu formă asemănătoare și cu sensuri diferite sau apropiate — *paronime*.

IV. Formarea cuvintelor

a. *Derivarea* — *sufixe*; *prefixe* (afixe românești și de origine străină — afixe „savante“).

1. Sufixe diminutive.

2. Sufixe augmentative și peiorative.

3. Sufixe nominale (cu care se formează nume de materii, de ocupații, de agent etc., substantive abstracte etc.).

4. Sufixe adjectivale (de exemplu: *-al*; *-tor*, *-bil* etc.).

5. Sufixe și prefixe „savante” pentru exprimarea superlativului.

6. Sufixe și prefixe verbale (de exemplu, pentru formarea verbelor factitive, incoative, iterative etc.).

7. Prefixe negative și privative (românești și străine: *des-/dez-/de-*; *ne-*; *in-/im-/i-*; *a-*; *non-*).

8. Prefixe de număr (de origine „savantă”: *bi-*; *tri-...*; *poli-*).

9. Alte prefixe „savante” (*pro-*; *pre-*; *trans-*; *ante-* etc.).

b. *Compunerea* (contopire, alăturare)

1. Cuvinte compuse din cuvinte românești.

2. Cuvinte compuse cu un element străin (de origine „savantă”).

3. Cuvinte formate din inițiale și silabe inițiale.

4. Cuvinte formate prin reducerea unui element (dintr-un cuvânt compus prin contopire sau prin alăturare).

c. *Familia de cuvinte*

IV. Efecte ale unor îmbinări de cuvinte

1. Îmbinări repetate devenite formule; clișee.

2. Îmbinări neașteptate (cuvinte cu sensuri depărtate, cu origine și vechime diferite etc.); efecte stilistice.

3. Efecte de sonoritate obținute prin îmbinări de cuvinte (armonia imitativă).

4. Repetiția; gradația (realizată cu serii sinonimice de intensitate).

Temele propuse mai sus urmează să-și găsească ilustrarea în textele de lectură din manualele claselor a V—VIII-a.⁴³

⁴³ Pentru exemplificările aduse mai înainte și pentru cele care se vor da în continuare, au fost folosite texte literare existente în ediții mai noi sau mai vechi ale manualelor claselor vizate și pe care le considerăm ca un fond permanent al studiului limbii române. Evident că, urmînd să fie introduse teme noi, acestea vor trebui să fie ilustrate cu texte mai adecvate — după opinia noastră — scopurilor urmărite de studiul limbii materne și, în special, de perspectiva dezvoltării capacității de exprimare a elevilor.

7. Procedee recomandabile pentru însușirea lexicului

Prevederile programei se traduc în viață în procesul explicației de text — obiectivul central al lecțiilor de lectură literară. Fiecare etapă a acestei activități constituie un prilej pentru însușirea unor noi termeni, pentru precizarea sensurilor și a formei unor cuvinte cunoscute de mai înainte sau nou întâlnite, precum și pentru observarea unor caracteristici de ordin formal, semantic și stilistic, pe baza cărora se vor putea da mai târziu cunoștințe despre lexic, considerate necesare.

7.1. Primul prilej în cursul studiului textului îl constituie explicarea cuvintelor necunoscute. Acestea pot fi grupate în:

a. cuvinte de care elevii au nevoie pentru înțelegerea textului, dar care nu vor intra în vocabularul lor activ (arhaisme și, în genere, cuvinte învechite, sau neologisme care constituie o particularitate a stilului unui scriitor, al unei opere, dar pentru care limba uzuală îngrijită are corespondente) și

b. cuvinte noi pentru elevi, care vor trebui să intre în vocabularul utilizabil curent.

Modalitățile de explicare a cuvintelor necunoscute variază în funcție de:

- criteriul utilitar care a stat la baza grupării lor;
- unele particularități psihologice specifice vârstei (v. supra § 5), care pot ajuta sau împiedica reținerea formei și/sau a sensului cuvântului;
- unele caracteristici lingvistice care pot contribui la o mai bună intuire a sensului și a formei cuvântului.

În prima situație se folosește îndeosebi *sinonimia* (de exemplu, pentru explicarea arhaismelor și a cuvintelor învechite: *sinie*=tavă; *procopsit*=învățat; *cupeu*=compartiment etc., a termenilor regionali: *curechi*=varză; *covru*=culcuș; *buhos*=zbîrlit etc., a unor neologisme: *impacient*=nerăbdător; *grandoare*=măreție etc.), iar uneori definiția sau perifraza (de exemplu, *ispravnic* — șef al administrației sau al poliției locale; *săivan* — adăpost de iarnă pentru vite; *butan-butilena* — substanță din seria parafinelor folosite drept carburant etc.).

În a doua situație, explicarea cuvintelor ia forme mai variate: la definiție și sinonimie se adaugă antonimele, analiza structurii cuvântului (prilej pentru punerea în evidență a mijloacelor de formare a cuvintelor derivate și compuse), analiza caracteristicilor gramaticale (clasă, categorii) ale cuvântului (utilă pentru deosebirea unor omonimii totale sau parțiale) și, în genere, comparația cu forma și sensul altor cuvinte.

7.2. Fiecare dintre modalitățile de explicare a cuvintelor nou întâlnite — inclusiv definiția — constituie premisa unor variate tipuri de exerciții lexicale, care evoluează de la simpla recunoaștere și grupare, la motivare și apoi la utilizarea personală a noului lexic.⁴⁴

7.2.1. Astfel, exercițiile cu *sinonime* pot avea următoarele cerințe:

a. găsirea cuvintelor cu același sens (sau cu sensuri apropiate) într-un text citit (de exemplu, în povestirea *Puiul* de I. Al. Brătescu-Voinești: *nemișcat împietrit, încremenit; vipie, arșiță; desperare, deznădejde* etc.);

b. deosebirea de sens dată chiar de autor unor cuvinte aparent sinonime, ca *dezmierdare* și *mîngîiere* în textul: „ș-o dezmierdare cu mîna pe fruntea lui cu păr zbîrlit nu era o mîngîiere pentru acest om“ (M. Sadoveanu — *Un om năcăjit*);

c. formularea unor propoziții cu fiecare dintre cuvintele grupate pe baza sensului: *a zbici, a zvînta, a usca*, ținîndu-se seama de nuanțele exprimate;

d. formularea unor propoziții din care să reiasă sensurile diferite pe care le au cuvintele eventual considerate de elevi ca sinonime, ca: *mîriște și pîrloagă*.

7.2.2. Exercițiile cu *antonime* pot cere:

a. descoperirea cuvintelor cu sens contrar dintr-un text, de exemplu: „În locul zilelor *mari* și *frumoase* au venit zile *mici* și *posomorîte* ...“ (I. Al. Brătescu-Voinești — *Puiul*);

⁴⁴ Pentru tipologia exercițiilor, cf. G. Beldescu, *Tipuri de exerciții în predarea limbii române*, în vol. *Probleme de metodică. Limbă și literatură*, E.S.D.P., 1960, p. 135—196.

b. indicarea deosebirilor dintre antonime și, în genere, termeni cu sens contrar, care numai parțial intră în aceeași serie lexicală (de exemplu, *mic* ≠ *mare*, dar *frumos* ≠ *posomorît*, numai dacă *frumos* are accepția de *luminos*, *senin*);

c. formarea antonimelor unor cuvinte cu ajutorul unor prefixe date;

d. găsirea antonimelor necesare, de pildă, pentru a caracteriza două personaje puse în opoziție.

7.2.3. Pentru lămurirea *omonimiilor* se face apel la exerciții de recunoaștere și de motivare:

a. deosebirea sensului fiecărui cuvânt, mai ales cu ajutorul sinonimelor;

b. indicarea părților de vorbire cărora le aparține fiecare cuvânt, de exemplu, *unde* adv. și *unde* subst. în: *Unde* soarele pătrunde/Printre ramuri a ei *unde*... (M. Eminescu — *Freamăt de codru*), sau a categoriilor gramaticale specifice, de exemplu, pentru a înlătura confuzia dintre verbul *a dura* — tranz., întâlnit în *Scrisoarea III* de M. Eminescu, și verbul *a dura* — intrans., cunoscut și folosit curent de elevi.

7.2.4. Un loc important îl ocupă exercițiile de recunoaștere și explicitare a cazurilor de *polisemantism*; mai întâi, eventual, pentru a descifra ideea comunicată (de exemplu: *susține*₁ = sprijină, stă la temelie, și *susțin*₂ = afirmă, proclamă, din cele două versuri ale poemului *Împărat și proletar* de Eminescu); apoi, pentru a face înțelese mecanismele expresiei metaforice, unde transferul de sens presupune stabilirea unei noi relații — pe bază de analogie — între cuvinte și, implicit, semnificațiile lor⁴⁵ (de exemplu, *Pe-un picior de plai,/ pe-o gură de rai* etc.).

7.2.5. Exercițiile care urmăresc cunoașterea mijloacelor de formare a cuvintelor pot cere:

a. Găsirea diminutivelor dintr-un text citit (de exemplu, *Un om năcăjit* de M. Sadoveanu) și gruparea lor, mai întâi după felul sufixului (*dumbrăvioară*, *pălărioară*, *bolnăvioară* etc.; *toiegel*, *mititel*,

⁴⁵ cf. Cap. *Fonctions secondaires du langage* de P. Guiraud, în *Le Langage*, Gallimard, Paris, 1968, p. 478.

mărunțel, subțirel etc.), apoi după felul părților de vorbire (substantive, adjective, adverbe etc.);

b. motivarea utilizării diminutivelor în textul citit;

c. utilizarea diminutivelor într-o descriere, în caracterizarea unui personaj etc.

Se pot da exerciții de formare a unor cuvinte după modele întâlnite în diferite texte (de exemplu, în fragmentul *Sate și orașe* de G. Bogza, sau în poezia *Născocitorul* de T. Arghezi):

a. formarea numelor de ateliere după numele de meseriași (*fierar—fierărie; ceasornicar—ceasornicărie* etc.);

b. formarea numelor de acțiuni și de meseriași după numele unor obiecte, unelte (*roată—rotar—rotărie; seceră—secerător—seceriș, car—cărăuș—cărăușie* etc.);

c. formarea numelor de agent și a adjectivelor de la verbe cu un anume sufix (a citi — *cititor*; a scrie — *scriitor*; a vorbi — *vorbitor* etc.; a asculta — *ascultător*; a curge — *curgător* etc.).

Alte exerciții pot cere înlocuirea superlativului absolut (format cu *foarte*) prin formații cu prefixe sau sufixe (*foarte fin — extra-fin, foarte rar — rarism* etc.).

Exercițiile de formare a familiei de cuvinte încep prin găsirea termenilor înrudiți dintr-un text citit, de exemplu în povestirea *Un om năcăjit* de M. Sadoveanu (*copil, copilaș, (a) copilări, copilărie, copilandă*), sau în *Puiul* de I. Al. Brătescu-Voinești (*vîna, vînat, vînător, vînătoare*). Este interesant pentru elevi să observe că un cuvînt care desemnează același obiect (întîlnit, de obicei, în derivate sau compuse) are forme diferite, de exemplu: *mînă — mîner, dar manufactură, manipulant, manoperă, sau soare, însořit, dar solar* etc.) Așa începe pentru ei cunoașterea modificărilor produse în cursul evoluției limbii și a deosebirilor dintre forma cuvintelor moștenite și a termenilor nou introduși în limba română.

7.3 Activitatea menită să lărgască cel mai mult bagajul lexical al elevilor este gruparea cuvintelor în serii lexicale organizate tematic, de exemplu, termeni din domeniul agriculturii (*Puiul* de I. Al. Brătescu-Voinești), al descrierii reliefului, apelor, vegetației, animalelor, mineralelor (*Ardealul* de N. Bălcescu, sau *Tablou geo-*

grafic de G. Bogza), al descrierii *figurii umane* (*Domnu' Trandafir* de M. Sadoveanu, *In Nirvana* de I.L. Caragiale). Exercițiile pot cere gruparea termenilor în funcție de obiectele, acțiunile, însușirile evocate, sau după felul părților de vorbire. Util pentru creșterea posibilităților de exprimare a elevilor este exercițiul care cere, de exemplu, din fragmentul *Ardealul* de N. Bălcescu, gruparea substantivelor după cum denumesc forme de relief (*munte, deal, cîmpie, culme, creastă* etc.), ape (*rîu, pîrîu, gîrlă, cataractă*), vegetație, animale, metale etc., apoi verbe care exprimă mișcarea apelor, adjective care caracterizează munții, apele, vegetația etc. La fel se poate proceda la portrete, unde fiecare dintre laturile descrierii: figura, îmbrăcămintea, gesturile, preocupările, sentimentele sînt completate cu termeni care exprimă forme, dimensiuni, culoare, mișcare etc., toate acestea implicînd utilizarea substantivelor, a verbelor, a adjectivelor și adverbilor.

Desigur că pentru acumularea unui vocabular bogat într-un anumit domeniu este necesar ca elevilor să li se dea prilejul de a întîlni cît mai mulți și mai variați termeni (în lecturi, filme, emisiuni de radio și televiziune, excursii etc.). Practic, la fiecare temă, ilustrată în manual cu cîte un text literar, se obișnuiește să se recomande lectura altor scurte opere sau fragmente cu aceeași tematică.

7.4. Dacă elevilor le-au fost stîrnite curiozitatea și interesul pentru problemele de lexic, de selectare și de organizare în frază, se poate trece mai ușor la cercetarea particularităților stilistice ale textului. Alegerea și folosirea cuvintelor, gruparea și îmbinarea lor devin semnificative pentru intenția autorului. Repetiția, gradația, paralelismul sintactic sînt primele modalități artistice care li se dezvăluie înainte chiar de a putea înțelege epitetul, metafora. Tot cu ajutorul observării lexicului folosit și a dispunerii unor cuvinte esențiale, elevii pot descoperi ei înșiși compoziția unor creații poetice cu o structură mai simplă și mai convențională.

7.5. Pentru a exemplifica cele arătate mai sus, vom indica activitățile recomandabile la studierea a două texte care se află în actualele manuale de lectură literară.

7.5.1. La textul *Puiul* de I. Al. Brătescu-Voinești (manualul de clasa a V-a) se vor explica cuvintele necunoscute:

- a. prin sinonime — *herete, deslușit, zdraveni, piroteală, lulea;*
- b. prin perifrază (sau definiție) — *lăstar, carîmb, coceni, pîrloagă;*
- c. prin mod de formare (derivare) — *bețigașe, cofeturi, drumeag.*

Ca *exerciții lexicale*, se recomandă următoarele:

- a. explicați expresiile: — *zboară ras cu pămîntul sau zboară în rasul pămîntului;*

— *ziua se îngîină cu noaptea;*

— *să nu ieși din vorba mea;*

— *cu orice preț.*

- b. dați corespondente expresiilor:

— *aproape moartă de oboseală;*

— *o groază de boabe;*

— *e de-abia cît luleaua;*

- c. găsiți în textul citit cuvinte cu același înțeles: (de exemplu, *desperare, deznădejde*);

- d. găsiți în text cuvinte cu înțeles opus (de exemplu, *zile mari și frumoase, zile mici și posomorîte*);

- e. găsiți comparațiile care servesc la descrierea puilor (de exemplu, *ochișorii ca niște mărgelile negre*);

- f. găsiți în text cuvintele din domeniul agriculturii;

- g. găsiți în text nume de păsări și de insecte;

h. observați descrierea prepeliței și a puilor; completați cu cuvintele din text următorul tabel:

- | | |
|-----------------------|----------------|
| — înfățișare generală | — mișcări |
| — mărime | — fel de viață |
| — culoare | |

Exercițiile de redactare sînt precedate de exercițiile lexicale și de cunoașterea altor texte literare cu tematică similară (de exemplu, *Căprioara* de E. Gîrleanu, *În pădurea Petrișorului* de M. Sadoveanu, *Privighetoarea* de I. Al. Brătescu-Voinești).

a. Povestiți textul împărțind firul întâmplărilor după anotimpuri. Arătați cum se schimbă timpul (durata zilei, temperatura), cerul, cîmpul, activitatea oamenilor, viața prepeliței și a puilor.

b. Împărțiți povestirea ținînd seama de întîmplarea care a schimbat viața prepeliței și a puilor; arătați ce sentimente îi stăpînesc înainte și după acea întîmplare. Folosiți din text cuvintele care exprimă durerea mamei și a puiului schilod.

c. Cui se adresează scriitorul care povestește această întîmplare și de ce? Citați frazele semnificative din text.

d. Ce ați aflat despre viața și sentimentele animalelor din textele citite (în clasă și acasă)?

e. Faceți o compunere cu titlul: *Inimă de mamă*, folosind povestirile *Puiul* și *Căprioara*.

7.5.2. La studierea unei creații din lirica populară, cum ar fi *Doina* (manualul de clasă a VII-a), elevii pot observa cu ușurință repetarea obsesivă a cuvîntului *doină*, iar la o mai atentă examinare a textului, reluarea pronumelui *eu*, precum și repetarea aceluiași construcții (... *cînd* te-aud... *cînd* răsuni...; *de* mă-ngîn... — ...*de*-mi mai mîngîi...; *tot* cu doina... — ...*tot* cu doina...).

Aceste observații completate cu înțelegerea treptată a similitudinii de sens a unor cuvinte și grupuri sintactice (*zic*, *suspin*, *cînt*, *șoptesc*; *mă mai țin*, *viețuiesc*; *cîntec*, *viers*), a dispunerii lor gradate (*mă mai țin* — *viețuiesc*), eventual cu ajutorul unor carac-

terizări (cîntic dulce — viers cu foc), ca și existența unor termeni sau grupuri cu sens contrar (frunza *învie* — *cade* frunza; pe afară — în casă; primăvară — iarnă; doina *de voinicie* — doina cea *de jale*) etc.⁴⁶ conduc spre deslușirea liniilor de structurare a poeziei (pe strofe și grupuri de cîte două versuri din strofele a IV-a și a V-a):

I

Doină, doină, cîntic dulce,
Cînd te-aud nu m-aș mai duce.
Doină, doină, viers cu foc,
Cînd răsuni eu stau în loc.

II

III

(a) Bate vînt de primăvară
Eu cînt doina pe afară,
De mă-ngîm cu florile
Și privighetorile.

(b) Vine iarna viscoloasă
Eu cînt doina-nchis în casă,
De-mi mai mîngîi zilele,
Zilele și nopțile.

IV

(a) Frunza-n codru cît învie,
Doina cînt de voinicie,
Cade frunza jos în vale
Eu cînt doina cea de jale. (b)

V

(a) Doina zic, doina suspin,
Tot cu doina mă mai țin. (b)
Doina cînt, doina șoptesc,
Tot cu doina viețuiesc.

⁴⁶ L. Ionescu, *Paralelismul în lirica populară*, în *Studii de poetică și stilistică*, E.L., Buc., 1966, p. 48—68.

Interpretarea este ușurată de faptul că sînt evidențiate opoziția și punerea în paralelă a celor două feluri de doină (de voinicie și de jale) și a sentimentelor de tristețe și de încredere în viață, acordate cu înfățișarea naturii în cele două anotimpuri. Studiul unei creații poetice capătă astfel un suport concret, deoarece sintaxa și lexicul, care dau sens comunicării, sînt accesibile chiar unor elevi din clasele mijlocii.

PROBLEME TEORETICE ȘI PRACTICE ALE PREDĂRII ORTOGRAFIEI ROMÂNE

Orientarea metodică nouă a studiului limbii române ca limbă maternă propusă în lucrarea de față se caracterizează printr-o mai mare apropiere atât de scopurile practice urmărite de predarea acestei discipline în școală, cât și de contribuția pe care elevii înșiși o pot avea în procesul de cunoaștere a structurii și a funcționării proprii lor limbi. Totuși, una dintre laturile acestui proces — însușirea codului scris — ridică probleme aparent insolubile, deoarece, datorită caracterului convențional al ortografiei, predarea nu găsește un sprijin imediat în competența lingvistică achiziționată într-o perioadă anterioară primilor ani de școală. De aceea, consacram acest capitol prezentării amănunțite a modului cum se poate pregăti și elabora materialul didactic necesar formării principalelor deprinderi ortografice, în strictă concordanță cu prevederile din capitolele precedente despre eșalonarea studiului gramaticii limbii române și despre caracterul practic pe care trebuie să-l aibă majoritatea activităților desfășurate de elevi.

1. Premise lingvistice și psiho-pedagogice ale predării unor norme ortografice

Unul dintre principiile de bază ale studiului limbii materne în școală este să îmbine caracterul *n o r m a t i v* — de însușire a regulilor folosirii corecte a limbii vorbite și scrise (ortoepice, ortografice, gramaticale) — cu cel *d e s c r i p t i v* — de cunoaștere a sistemului limbii și a modului cum acesta funcționează.

Descrierea sistemului limbii, cu delimitarea și cunoașterea caracteristicilor fiecărui fenomen, se eșalonează în timp de-a lungul școlarității, în funcție de dezvoltarea intelectuală a elevilor, de dificultățile pe care le implică gradul de abstracție a noțiunilor și categoriilor lingvistice.

În ordinea accesibilității, cunoștințele de morfologie și de fonică, necesare fundamentării majorității normelor ortografice, se situează pe ultimul plan; din această cauză ele nu ar putea fi utilizate pentru predarea normelor ortografice decât abia în al șaselea sau al șaptelea an de școală. Principalele norme ortografice, însă, ar trebui însușite și practicate cel mai târziu pînă la vîrsta de 9—10 ani, cînd elevii trec de la sistemul muncii școlare de arie restrînsă, direct supravegheate, la o activitate de mai mare diversitate și cu un mai pronunțat caracter independent. Abaterile destul de

frecvente care continuă să apară după această dată sînt, de fapt, deprinderi greșit formate, pe care cunoștințele de morfologie și de fonetică programate ulterior, ca și exercițiile de ortografie, fie ele practicate oricît de intens, nu le mai pot dezrădăcina decît cu prețul unor eforturi și al unui consum de timp demne de o cauză mai bună.

Avînd în vedere această situație contradictorie, trebuie căutate soluții corecte practice, corespunzătoare din punct de vedere științific și metodic, care să rezolve problema însușirii în timp util a celor mai importante norme ortografice ale limbii române.

1.1. Cele mai frecvente abateri de la ortografia limbii române privesc:

- scrierea cu unu, doi și trei *i*, îndeosebi la finală, și
- scrierea formelor neaccentuate ale pronumelor personale (și reflexive).

1.2. Soluțiile care pot fi adoptate pentru însușirea ortografiei și, îndeosebi, pentru aceste două situații vor trebui să aibă la baza lor:

- descrierea¹ exactă și completă a situațiilor respective, luîndu-se în considerație frecvența și posibilitățile treptate de ocurență a cuvintelor și formelor vizate în vocabularul și în construcțiile folosite în scris de elevi;

- analiza cauzelor² (de ordin lingvistic și psihologic) care provoacă greșeli de ortografie în fiecare dintre situațiile descrise;

- orientarea modului de predare în sensul continuării și dezvoltării procesului natural de însușire a limbii materne, și anume:

a. în învățarea sistemului limbii scrise și a normelor ortografice care permit acest lucru să se stabilească toate relațiile

¹ Pentru descrierea fonetică și fonologică a situațiilor luate în discuție, cf. E. Vasiliu, *Fonologia limbii române*, Ed. Șt., Buc., 1965.

² Cauzele provocate de condiții de mediu (social, geografic) nu au putut fi luate în seamă, lucrarea avînd un caracter general.

posibile cu limba vorbită literară³, pentru ca elevii să aibă ca sprijin un sistem deja cunoscut;

b. pentru recunoașterea unor forme (și, respectiv, pentru însușirea reprezentării lor grafice), care presupun un proces de analiză a structurii enunțului și care aparțin unui inventar relativ restrâns, să se reproducă — deliberat și sistematic — modalitatea de însușire a sistemului limbii materne, adică exercitarea repetată a structurilor (cu variații pe cele două axe: sintagmatică și paradigmatică) care implică reprezentările grafice greu de însușit;

c. dată fiind cunoașterea practică a sistemului limbii materne, să se indice elevilor, pentru verificarea cazurilor care nu se încadrează în regulile generale, modalități de a le depista pe baza distribuției lor în enunț și de a rezolva corect grafia lor prin analogie⁴.

2. Elaborarea regulilor de scriere corectă cu unu, doi și trei i

Soluția metodică de la 1.2.a., care propune stabilirea unor relații cu limba vorbită literară în elaborarea regulilor de scriere corectă, se poate aplica în prima dintre situațiile dificile prezentate de ortografia limbii române: scrierea cu unu, doi și trei i (numai în cuvânt nu și între cuvinte — când între un element lexical oarecare + o formă neaccentuată a pronumelui norma ortografică poate cere sau nu folosirea linioarei).

³ I. Iordan, *Limba română contemporană*, ed. M.I., 1954, p. 219: „Din moment ce avem o limbă literară, în general bine fixată, cu regulile ei ortoepice, ... este logic să ne conducem în scris după această limbă literară, așa cum trebuie să ne conducem după ea și atunci când vorbim.”; Petrovici, E., *Probleme de ortografie și ortoepie ale limbii române*, Cursurile de vară și colocviile științifice, Sinaia, Univ. Buc., 1965, p. 1: „Pentru cine vrea să scrie în limba sa maternă, problema care se pune este de a ști cum se scrie corect cutare sau cutare formă pronunțată în cutare sau cutare fel — bineînțeles în mod corect. Se pleacă, deci, de la ortofonie pentru a ajunge la ortografie.”

⁴ Amintim că acesta este un vechi procedeu didactic, ameliorat astăzi ca precizie și exactitate științifică, datorită rezultatelor obținute de cercetări mai aprofundate asupra fenomenelor în cauză.

Pornind de la constatarea că elevii ajung destul de repede să stabilească o corespondență regulată între foneme și grafeme și de la faptul că tot încă din perioada primei școlarități își pot da seama de structura silabică a cuvintelor, fără ca aceasta să implice cunoștințe de fonetică, este posibilă formularea unor reguli simple și practice de scriere corectă, aplicabile în majoritatea cazurilor ridicate de situația amintită.

2.1. În vederea elaborării unor asemenea reguli este necesar să fie luate în considerație următoarele:

— situațiile din limba română care prevăd scrierea cu *u n u*, *doi* și *trei i*, cu menționarea valorilor⁵ (fonetice și fonologice) ale sunetelor transcrise ca atare, și în care se produc cele mai frecvente greșeli de ortografie;

— stabilirea cauzelor care provoacă greșelile respective;

— frecvența de întrebuințare a formelor (elemente lexicale și forme gramaticale) incriminate, necesară pentru a stabili regulile generale și cele de rezolvare a excepțiilor, precum și pentru a alege materialul lingvistic care va trebui folosit în exerciții.

2.2. Greșelile în scrierea cu *u n u*, *doi* și *trei i* apar în special în două poziții ale acestui sunet sau ale grupului:

— la finala absolută a cuvintelor (substantive, adjective, pronume, verbe etc.);

— în interiorul cuvintelor: — la jonctura formelor articolului enclitic hotărât pl. *-le. -lor*;

— la jonctura unui radical terminat în *i* cu sufix care începe cu *i*.

În descrierea situațiilor care interesează învățarea ortografiei și corectarea greșelilor, valorile lui *i* fiind diferite, se va porni de la reprezentarea grafică la indicarea valorilor fonetice⁶. Nu vor fi luate

⁵ Respectiv, semnul *i* are în grafia română ca principale valori: [i] vocală (codri); [i] semivocală (noi); [-i] final scurt (pomi) și simplă marcă a reprezentării consoanelor [č] (saci); [k'] (ochi); [ğ] (fagi); [g'] (unghi).

⁶ În transcrierea adoptată aici am păstrat semnele grafice obișnuite, înlocuindu-le doar acolo unde a fost absolut necesar:

[i]=i semivocalic [k]=c+a, ă, î, o, u [k']=ch+e, i [g']=gh+e, i

[-i]=i final scurt [č]=c+e, i [ğ]=g+e, i

în considerație decât situațiile care pot duce la greșeli, datorită cauzelor arătate mai jos la § 2.4.

2.2.1. Scrierea cu un *-i* final poate reprezenta:

- a. *-i* final scurt (asilabic), sau semn grafic al reprezentării consoanelor: [č; ģ; k'; g']
- desinență de pl., subst. (adj.) masc.: /pom¹/, /bun¹/; /sač/, /fağ/;
 - desinență de G.D. sg. și de pl. a subst. (adj.) fem: /flor¹/, /mar¹/;
 - terminație (de sg. și pl. a subst. invariable) masc.: /ok'/; fem. /marț¹/;
 - sunet final al desinenței *-uri*, subst. neutre: /lukrur¹/; fem. /ierbur¹/;
 - desinență de pl. pron.: /alț¹/, /toț¹/ etc.
- b. *-i* final semivocalic (asilabic)
- desinență de pl. subst. (adj.) masc.: /lei/, /grei/;
 - desinență de sg. G.D. și de pl. subst. (adj.) fem.: /femei/, /gălbui/;
 - terminație sg. pl. subst. masc. invar. /pui/.
- c. *-i* final vocalic neacc. (silabic)
- desinență pl. subst. (adj.) masc. cu radicalul terminat în cons. + *l, r*: /metri/, /negri/;
 - desinență de pl. pron., adj. pos.: /noștri/, /voștri/;
 - desinență verbală, pers. II, sg. ind. prez., a verbelor cu radicalul terminat în cons. + *l, r*: /afli/, /intri/, /umpli/.
- d. *-i* final vocalic acc. (silabic)
- terminație sg. subst.: (taksi); adj. (kaki);
 - sufixul de infinitiv (și de perfect) al verbelor în *-i* (a) /veni/, (a) /voi/.

2.2.2. Scrierea cu un *-i-* medial, unde pot apărea greșeli de ortografie, privește numai desinența de plural urmată de formele *-le*, *-lor* ale articolului enclitic hotărît (și mai rar desinența

verbală de pers. II sg. și pl., dacă verbul e urmat de o formă neaccentuată a pron. personal; în acest din urmă caz greșeala constă din absența linioarei). Situațiile vor cuprinde:

- desinența de pl. subst. masc. fem. și neutre (și adj.), unde *-i* final scurt alternează cu *-i* vocalic: *pomilor, bunilor, luminile(-lor), marile(-lor), lucrurile(-lor)*⁷;
- desinența de pl. subst. masc. fem. (și adj.), unde *-i* final semi-vocalic alternează cu *i* vocalic: *leilor, greilor, femeile (-lor), gălbuile(-lor)*;
- desinența de pl. subst. masc. (și adj.) cu radicalul terminat în cons. + *l, r*, unde *-i* final vocalic își păstrează valoarea: *metrilor, negrilor*.

2.3.1. Scrierea cu doi *i* la finală poate reprezenta:

a. *-i* final vocalic

- desinență de pl. + art. encl. hot. N.Ac. pl. subst. masc. (și adj.): *pomii /pomi/, bunii /buni/, metrii /metri/, negrii /negri/*;
- desinență de G.D. sg. + art. encl. hot., G.D. sg. subst. fem. (adj.): *durerii /dureri/, femeii /femei/, marii /mari/*;
- N.Ac. pl. pron. formate cu art. encl. hot.: *unii /uni/, alții /alți/, toții /toți/* etc.

b. *un diftong descendent* (format din *i* vocală neacc. + *i* semivocală)

- desinență de pl. a unor subst. fem. (G.D. sg.) cu radicalul terminat în *i* neacc.: *vrăbii /vrăbii/*; subst. neutre care fac pl. în *-i*: *studii /studii/*;
- desinență verbală pers. I și a II-a sg. la unele verbe cu radicalul terminat în *i* /*apropii*/;

⁷ În aceeași categorie se înscriu și cuvintele terminate în [č, ģ, k', g']: *sacilor; fagilor; ochilor* etc.

- c. *un diftong descendent* (format din *i* vocală acc. + *i* semivocală) — desinență de pl. a unor subst. (și adj.) fem. (G.D. sg.) și masc., cu radicalul (tema) terminat în *i* accentuat: *cutii* /kutíi/, *fii* /fii/, *vizitii* /vizitíi/, *aurii* /auríi/;
- desinență verbală pers. I sg. ind. perf. simplu, a verbelor în *-i*: *venii* /veníi/, și pers. a III-a sing. ind. conj. (imper.) prez. a unor verbe: *știi* /știi/, *scrii* /skrii/, *vii* (vii), *fii* /fii/;
- d. *doi i vocalici* (*i* vocală neacc. + *i* vocală acc.) — sunet final al radicalului (temei) + sufix modal, ind. perf. simplu al verbelor în *-i*: *înmii* /înmií/.

2.3.2. Scrierea cu *doi i* în interiorul cuvântului corespunde totdeauna la *doi i* vocalici⁸, care fac parte din silabe diferite și care reprezintă:

a. *-i* sunet final al radicalului (temei) + *i* desinență, la subst. (și adj.) masc. urmate de formele *-le*, *-lor* ale art. encl. hot.: *vizitiilor* /vizitíilor/, *vrăbiile(-lor)* /vrăbii(-lor) / *studiile(-lor)* /, *studiile(-lor)* /, *auriile(-lor)* / *auriile(-lor)* /;

b. *-i* sunet final al radicalului + *i* sunet inițial al sufixelor *-ind*; *-it*; *-(i)tor*; *-ință*: *fiind* /fiind /; *scriind* /skriind /; *înmiit* /înmiit /; *scriitor* /skriitor /; *viitor* /viitor /; *știință* /știință / etc.

2.3.3. Scrierea cu *trei i*, numai la finală, caracteristică pentru două situații — ambele cu răspîndire relativ redusă — reprezintă:

- a. *doi i vocalici* (*i* vocală acc. + *i* vocală neacc.) — sunet final al radicalului (temei) + desinență de pl. + art. encl. hot., N. Ac. pl.: *copiii* /kopíi /, *fiii* /fii /, *aurii* /auríi /;
- b. *un i vocalic și un diftong descendent* (format din *i* vocală acc. + *i* semivocală) — sunet final al radicalului verbului + sufix modal + desinență pers. I sg. ind. perf. simplu: *înmii* /înmií/.

⁸ Excepție face subst. *fiică* (fiică).

2.4. Din prezentarea realității fonetice și a reprezentărilor grafice mai mult sau mai puțin consecvente ale variantelor sunetului *i* și ale combinațiilor dintre ele se pot deduce cauzele care provoacă greșelile de ortografie mai frecvente și se pot preciza situațiile în care diferitele tipuri de greșeli se pot extinde pe o arie mai largă.

2.4.1. Principalele cauze ale greșelilor de ortografie care apar în scrierea cu un *u*, doi și trei *i* sînt:

a. influența pronunțării asupra grafiei — așa se explică notarea cu un singur *i* sau numai cu doi *i* a formelor de masc. pl. art. N. Ac.: **pomi*, pentru *pomii* / *pomi* /, sau **copii*, pentru *copiii* / *kopii* /;

b. neconcordanța dintre reprezentarea grafică și realitatea fonică; de pildă, aceeași reprezentare grafică pentru realități fonetice deosebite: notarea cu doi *i* și a două vocale (*înmii* / *înmii* /), și a unui diftong (*fii* / *fii*/), și a unei vocale (*pomii* / *pomi* /); dar reprezentare grafică diferită pentru aceeași realitate fonică: notarea vocalei *i* cu un *u* și cu doi *i*: *membri* / *membri* / și *membrii* / *membri* /;

b'. inconsecvența normelor de notare în raport cu pronunțarea duce la manifestări de hipercorectitudine; de exemplu, notarea cu doi *i* a vocalei [i] (care alternează fie cu un *-i* final scurt asilabic, fie cu un *i* semivocalic) înaintea formelor de plural ale articolului hotărît: *muguri* — *mugurilor* (**muguriilor*); *emisiuni* — *emisiunile* (**emisiuniile*); *gutui* — *gutuiile* (**gutuiile*);

c. analogii greșite între forme asemănătoare ca pronunțare, dar diferite ca ortografiere, de exemplu: (nu, să) *fi* — (să) *fii*; *ști* — *știi*.

2.4.2. Notarea lui *-i* final scurt, simțit de vorbitori ca un sunet distinct⁹, nu constituie în mod obișnuit¹⁰ o sursă de greșeli. Aceeași observație este întru totul valabilă și pentru notarea lui *-i* final semivocalic, element component al unui diftong descendent, a cărui vocală este oricare alta decît *i*.

⁹ Șuteu, V., *Observații asupra pronunțării limbii române*, S.C.L., XII, 3, V, 1961, p. 293—304.

¹⁰ Trebuie avute în vedere, însă, abaterile care se manifestă în această situație după *ș* și *ț*, respectiv scrierea fie cu *-i* final la singular, fie fără *-i* final la pluralul subst., adj., sau la pers. a II-a sg., pl. a verbelor.

2.5.1. Cea mai generală și mai frecventă greșeală de ortografie — care cuprinde, datorită numărului mare de cuvinte și de forme implicate, cea mai largă arie de răspîndire — este scrierea cu un singur *-i* în situațiile de la 2.3.1., unde un *i* vocalic din pronunțare se ortografiază cu doi *i*. Greșeala se datorează tendinței de scriere fonetică, adică de reprezentare grafică a sunetului așa cum se pronunță și se aude.

2.5.2. Scrierea cu doi *i* în loc de trei *i* în finală (v. 2.3.3.) reprezintă aceeași greșeală ca în cazul scrierii cu un singur *i* în loc de doi *i* și se datorează aceleiași cauze.

2.5.3. Prezența accentului pe vocala finală determină reprezentări grafice greșite. Este foarte frecventă notarea cu doi *i* a lui *-i* final vocalic accentuat la verbele terminate în *-i*¹¹ și la alte câteva cuvinte: conj. *deși*, subst. *taxi*, adj. *kaki*.

2.5.4. Mai puțin frecvente, totuși semnalate uneori în scrisul elevilor, sînt greșelile de notare a formelor terminate în diftongul descendent [ij], respectiv reprezentarea în scris a acestui diftong printr-un singur *i* (de exemplu, *studii* / *studii* /, scris greșit **studi*). Aceeași greșeală apare mult mai rar cînd vocala diftongului este accentuată (de exemplu, *pălării* / *pălării* /, scris greșit **pălări*). În ambele situații, greșelile se explică prin faptul că într-o pronunțare rapidă, neîngrijită, *-i* semivocalic final este absorbit de *i* vocalic imediat precedent. Se pronunță greșit și se aude, deci, un singur *i* vocalic, care este transcris ca atare. Prezența accentului face ca greșelile să fie mai rare în cazul al doilea.

2.5.5. Greșeli de ortografie aproape ireductibile apar în scrierea lui *-i* final vocalic precedat de grupul consonantic *muta cum liquida*. Dificultatea¹² cea mai mare în această situație constă în faptul că

¹¹ În cazul acelor verbe terminate în *-i* final vocalic accentuat (v. 2.4.1. c), ale căror forme de pers. II. sg., indicativ, conjunctiv, imperativ prezintă diftongul [ij], reprezentarea grafică incorectă, fie a unei forme, fie a celeilalte, poate fi determinată nu numai de pronunțare, dar și de faptul că, memoria vizuală înregistrînd ambele forme, analogia grafică acționează și provoacă greșeli de ortografie.

¹² După cum nici raporturile sintactice din unele contexte nu sînt concludente pentru prezența obligatorie sau nu a articolului enclitic hotărît.

pronunțarea nu deosebește formele cu doi *i* de cele cu un singur *i*, respectiv N. Ac. pl. articulat de pl. neart. (de exemplu: *membrii* și *membri* / *membri* /).

2.5.6. O influență a pronunțării asupra scrierii se manifestă și în unele greșeli de reprezentare grafică a doi *i* în interiorul cuvintelor. Asemenea greșeli apar oarecum firesc în cazul existenței unui diftong, de exemplu, în *fiică* / *fiică* /, scris greșit **fică*, sau al tendinței generale de pronunțare ca un diftong (sau ca un singur *i* vocalic) a doi *i* vocalici, din *fiind(că)* / *fiind(kă)* /, scris greșit **fînd(că)*. Fluctuații de normă ortografică au provocat și ezităriile din scrierea cuvîntului *cunoștință* (**cunoștiință*). În celelalte cuvinte formate cu un sufix care începe cu *i*, greșelile se datorează insuficienței cultivării a pronunțării corecte.

Scrierea greșită cu doi *i*, în interiorul cuvîntului, în cazul unui *i* vocalic provenit dintr-un *-i* final scurt sau dintr-un *-i* semi-vocalic, după atașarea formelor *-le*, *-lor* ale articolului enclitic hotărît, este o manifestare de hipercorectitudine grafică, provocată de faptul că vorbitorii își dau seama de diferențele din pronunțare și încearcă să le reprezinte grafic. Este posibil să intervină și analogia grafică cu formele substantivelor feminine terminate în *[-iie]*, al căror număr este foarte mare.

2.6. În concluzie, majoritatea greșelilor de ortografie semnalate în scrierea necunoscătorilor structurii morfologice a cuvîntului se datorează adesea influenței pronunțării (corecte sau greșite), deci la baza învățării ortografiei formelor discutate mai sus ar putea fi folosit raportul dintre pronunțare și scriere, cu condiția ca în prealabil să fie asigurată însușirea normelor ortopedice.

Rentabilitatea unor reguli ortografice bazate pe raportul dintre pronunțare și scriere e în funcție de numărul cuvintelor (și formelor susceptibile a fi scrise greșit), de posibilitățile de ocurență a acestor cuvinte (și forme) în limba scrisă¹³. Prin regu-

¹³ În limba scrisă folosită de elevi trebuie să se țină seama totuși de conținutul programelor și manualelor școlare, care pot introduce termeni tehnici, învechiți etc. pe lângă cuvintele de largă circulație.

lile cele mai generale ar trebui să se poată acoperi situațiile cele mai numeroase, pentru ca să rămână în sarcina celorlalte mijloace (tabele ortografice, exerciții de substituție etc.) însușirea ortografiei inventarului mai redus de cuvinte și forme care ar putea fi scrise greșit. Încercînd o ierarhizare pe baza frecvenței (aproximative) a cuvintelor și formelor care intră în fiecare dintre situațiile descrise la pct. 2.2.1. și urm. se poate stabili următoarea ordine descrescîndă.

2.6.1. Foarte numeroase sînt formele în *-i* final scurt asilabic (inclusiv semnul grafic de reprezentare a unor consoane) și *-i* final semivocalic, care interesează pentru scrierea corectă a pluralului articulat, a G.D. fem. sg. articulat, reprezentate grafic prin doi *i* și pronunțate cu un singur *i* vocalic.

2.6.2. Verbele terminate în *-i* formează în limba română o grupă foarte numeroasă, la care trebuie să se țină seama de mulțimea formelor compuse cu infinitivul. În limba scrisă frecvența folosirii viitorului literar și a pers. III sg. a ind. perf. simplu este mai mare decît în limba vorbită, deci posibilitățile de a greși cresc.

2.6.3. Un număr aproape tot atît de mare îl constituie formele de G.D. și de pl. neart. ale substantivelor feminine (și adj. de 3 și 2 term.) cu radicalul terminat în *i*, cele de plural neart. ale substantivelor neutre care fac pluralul în *-i*, inclusiv cele cîteva forme verbale menționate la 2.4.1.c. Aceste forme se termină însă într-un diftong descendent ([*-i̯*] sau [*-i̯*]), pe care elevii vor trebui obișnuiți să-l deosebească de un simplu *i* vocalic cu ajutorul exercițiilor în care se va îmbina însușirea ortoepiei cu ortografia.

2.6.4. Un număr relativ redus îl prezintă cuvintele (și, respectiv, formele) cu radicalul terminat în *muta cum liquida* (aproximativ 40 de substantive, 30 de adjective, 10 verbe, 2 pronume (adj.) posesive¹⁴).

¹⁴ Subst. fem.: luntre; masc.: cioclu, membru, cimbru, zimbru, socru, cuscru, cedru, decaedru (+alți compuși), (o)leandru, scafandru, flăcăiandru, cățelandru, copilandru, băiețandru, codru, tigru, cumătru, nisetru, metru (+comp.), arbitru, litru (+comp.), centru, lotru, astru, pilastru, maestru, maistru, magistru, ministru, monstru, măcăleandru, cilindru, pediatru, psihiatru, mulatru, spectru; adj.: dublu, triplu, multiplu, amplu, suplu, simplu, funebru, celebru, sobru,

2.6.5. Grupul cel mai redus ca frecvență și posibilitate de apariție îl constituie cuvintele (formele) cu radicalul (tema) terminat în *-i*, a căror ortografie poate alterna între doi și trei *i* în finală. Sînt substantive masculine (sau adjective antepuse) la N.Ac.pl.art., verbe la infinitiv, la pers. a III-a și la pers. I sg. perf. simplu¹⁵.

2.7. Înainte de a formula regulile și de a indica celelalte procedee de însușire a ortografiei formelor menționate mai sus, este necesar să se precizeze care cunoștințe despre structura fonetică a cuvîntului vor fi necesare și, deci, va trebui să fie asigurată stăpînirea lor încă din primele clase.

a. Elevii trebuie să poată despărți o r a l în mod practic cuvintele în silabe și să precizeze locul tăieturii silabice.

b. Elevii trebuie să știe că o silabă se constituie în jurul unei vocale și să recunoască, practic, această vocală din silabă.

c. Elevii trebuie să știe să găsească locul accentului în cuvînt.

Toate aceste operațiuni și, implicit, cunoștințe vor avea un caracter strict practic, însă ele presupun cultivarea simțului auditiv al copiilor și a pronunțării literare.

sumbru, lugubru, salubru, acru, mediocru, tandru, mîndru, ipocondru, negru, integru, aspru, idolatru, albastru, pedestru, terestru, ecvestru, sinistru, ilustru, neutru, macabru, hîtru, alpestru; *verbe*: umbla, afla, umfla (+pref.), sufla (+pref.), întîmpla, consacra, urla, lătra, intra, umple; *pron. (adj.)*: nostru, vostru.

¹⁵ *Subst.*: copil, zapciu, cadiu, fiu, harabagiu, sacagiu, barcagiu, hagi, țămbalagiu, mahalagiu, pastramagiu, pomaniagiu, camionagiu, lampagiu, lustragiu, cafegiu, tinichigiu, simigiu, chirigiu, duelgiu, geamgiu, hangiu, moftangiu, cazangiu, tutungiu, giuvaergiu, papugiu, surugiu, spahiu, chefliu, uliu, scatiu, vizitiu, bidiviu; *adj.*: amfibi, zglobiu, bocciu, sălcu, mijlociu, luciu, mlădiu, șoldiu, sidefiu, damblagiu, liliachiu, fistichiu, sanchiu, stacojiu, portocaliu, grijuli, siniliu, zurliu, durduli, ghiurghiuli, prăzuli, hazli, arămiu, alămiu, ageamiu, straniu, cafeniu, ruginiu, măsliniu, vișiniu, nisipiu, acriu, candriu, brumăriu, voriu, trandafiri, pîrpiriu, străvezi, morcoviu, viu, pustiu, pămîntiu, argintiu, cenușiu, stacojiu, tîrziu, sașiu, azuriu, purpuriu, timpuriu, fumuriu, plumburiu, alburu, auriu, albăstriu, iluzoriu, provizoriu, derizoriu, propriu, ivoriu, notoriu, peremptoriu, meritoriu; *verbe*: sfii, înmii, prii, pustii.

2.7.1. Procedînd la elaborarea regulilor¹⁶ se va urmări ca acestea să soluționeze în primul rînd situațiile care provoacă cele mai numeroase și frecvente greșeli de ortografie.

2.7.1.1. Se scriu cu un singur *-i* final cuvintele în care nu acesta formează silaba, ci el intră în componența silabei care are ca nucleu o altă vocală.

Ex. pomi, albi, lumini, lucruri
lei, grei, femei, casei, albei, cutiei
însuși, acești, toți, mulți, alți, același
pleci, vezi, plecați, vedeți
totuși, iarăși

Exercițiile vor consta din despărțirea cuvintelor în silabe după auz, cunoscute fiind greșelile produse de confuzia pe care încep elevii să o facă între sunet și literă, o dată cu învățarea primelor noțiuni de fonetică.

2.7.1.2. Se scriu cu doi *-i* în finală cuvintele a căror ultimă silabă are ca nucleu vocala *i* (urmată sau nu de încă un *i*)¹⁷.

Ex. pomii, albi, luminii
leii, greii, femeii, noii
stații, cutii, aurii
studii, servicii
vizitii, fii
știi, scrii, vii, venii

Exercițiile vor folosi opoziții diverse: *pomi/pomii*; *norii albi/albii* nori; acestei *lumini/luminii*; *studiu/studii*; *știu/știi* etc. Asemenea opoziții vor rezulta din trecerea de la singular la plural, din trecerea de la nominativ sau acuzativ la genitiv (de pildă, prin transformarea enunțului cu *habeo* în enunț cu *sum*: *Lumina* avea o culoare gălbuie — Culoarea *luminii* era gălbuie) etc.

2.7.1.3. Se scriu cu trei *i* în finală cuvintele ale căror ultime două silabe au fiecare ca nucleu cîte o vocală *i*.

¹⁶ Indicațiile din reguli servesc pentru alcătuirea exercițiilor și numai în subsidiar pentru a fi memorate de elevi.

¹⁷ În această regulă sînt cuprinse cele mai multe situații susceptibile de a da loc la greșeli de ortografie.

Ex. a. copiii, fiii, vizitiii

auriii (adj. masc. pl. N. Ac. art.)

b. înmiii (pers. I sg. ind. perf. simplu)

2.7.1.4. În interiorul cuvîntului se scrie cu un singur *i* sau cu doi *i*¹⁸, după cum există una sau două silabe, care au fiecare ca nucleu vocala *i*.

Ex. a. pomilor, greilor, luminile, dealurile

b. stațiile, fiilor, auriile

fiind, știind, scriitor, viitor, știință

2.7.2. Excepții la regulile enunțate

2.7.2.1. Prin excepție la regula enunțată sub 2.7.1.2., se scrie numai cu un singur *-i* final (silabic), cînd această vocală este accentuată¹⁹.

Ex. voi veni

aș veni

ideea de a veni

el veni

Exercițiile vor utiliza enunțuri în care se va trece de la prezent și perfect compus la viitor, condițional prezent și perfect simplu (*vine/va veni; a venit/ar veni; a venit/veni* etc.).

2.7.2.2. A doua excepție la regula enunțată sub 2.7.1.2.: se scrie cu un singur *-i* final (silabic — precedat de grupul *cons.+l, r*), cînd cuvîntul respectiv poate fi înlocuit cu oricare altul în *-i*, care nu formează silabă (v. regula de sub 2.7.1.1.). Exercițiile vor folosi substituiri de substantive (*membri — elevi*), de adjective (*negri — albi*), de verbe (*intri — ieși*) etc., care vor constitui, atunci cînd este posibil, exerciții lexicale de antonimie, sinonimie etc.

N.B. La această excepție de la regulă se adaugă pronumele (adjectivele) posesive *noștri, voștri*.

¹⁸ Excepție face substantivul *fică*.

¹⁹ Nu au mai fost luate în considerație substantivul *taxi*, care mai poate fi pronunțat și cu accentul pe penultima, *tăxi*, nici adjectivul *kaki*, care are și formele *kakiu, kakie*.

2.7.2.3. Excepție la regula enunțată sub 2.7.1.3.: se scrie cu doi i la finală, când ambii sînt vocale silabice (deci formează două silabe), chiar dacă unul este accentuat.

Ex. voi (aș) înmii
ideea de a înmii
el înmii

2.7.3. Avantajele acestor reguli sînt următoarele:

a. sistemul limbii vorbite, familiar elevilor, nu mai constituie o frînă, ci un sprjin în formarea deprinderilor;

b. numărul cuvintelor (și formelor) a căror ortografie constituie o excepție la regulile generale stabilite fiind redus, se poate insista asupra însușirii scrierii lor corecte.

Deprinderile ortografice — deprinderi care înseamnă reacții automate — nu se pot obține prin memorarea unor reguli, oricît ar fi acestea de simple, accesibile și generale. Regula subsumează unui sistem unic contexte variate din punct de vedere semantic, dar similare din punctul de vedere al structurii fono-morfo-sintactice, ea constituind totodată și un mijloc de autocontrol. Pentru ca regulile de ortografie de mai sus să devină eficiente, trebuie îndeplinită cea de a doua condiție: însușirea lor să se obțină cu ajutorul unor exerciții structurale ca acelea sugerate, care să-i pună pe elevi în situația de a realiza atît concordanța sau deosebiriile dintre pronunțare și reprezentare grafică, cît și condițiile paradigmatică și sintagmatică care impun folosirea unei forme sau a alteia. În cazul excepțiilor, exercițiile trebuie să epuizeze lista cuvintelor incriminate, care intră în vocabularul activ și chiar cel pasiv al elevilor.

3. Elaborarea materialului necesar însușirii ortografiei formelor neaccentuate ale pronomelor

3.1. Pentru scrierea corectă a formelor pronominale neaccentuate (și, îndeosebi, a celor conjuncte) soluția convenabilă este cea enunțată la 1.2.b și c. Cunoșcînd distribuția lor în raport cu forma verbală și făcînd exerciții de transformare și de substituie, elevii își vor putea însuși scrierea corectă a acestor forme încă din primele

clase. Prima operație va fi înlocuirea substantivelor cu funcție de obiect direct și de obiect indirect din enunțurile-tip respective (cf. supra p. 111 ș.u.) cu formele corespunzătoare ale pronumelui personal de pers. a III-a. Exercițiile alcătuite pe baza structurilor acestor enunțuri fac posibil să se evite cunoștințe teoretice de gramatică și de fonetică, fără care nu se putea concepe pînă acum învățarea ortografiei acestor forme.

Exercițiile structurale preconizate pentru însușirea ortografiei formelor pronominale neaccentuate au la bază principiul mai general că fiecare element al limbii trebuie surprins în relațiile lui cu celelalte elemente și că între fiecare formă a sistemului limbii și funcțiunea ei sintactică există o relație de interdependență²⁰. În elaborarea exercițiilor este nevoie de o descriere a structurii enunțurilor-tip cu aceste forme, în care să fie luate în seamă, pe de o parte, felul formei verbale (mod, timp, persoană), iar pe de altă parte felul și locul formei pronominale. În al doilea rînd, exploatarea sub formă de exerciții a tipurilor de structuri va fi subordonată unor cerințe de ordin psiho-pedagogic, care vor decide eșalonarea lor în funcție atît de accesibilitate, cît și de randament funcțional.

3.1.1. Vor face pe rînd obiectul exercițiilor structurale destinate învățării ortografiei formelor pronominale neaccentuate cele în acuzativ, cele în dativ, apoi ambele forme prezente în enunț, după cum vor trebui luate în considerație și formele de dativ cu valoare de posesiv, care apar frecvent întrebuințate în limba română. Cunoașterea structurilor cu formele neaccentuate ale pronumelor precedă pe a acelora în care apar ambele forme: cea accentuată și cea neaccentuată.

3.1.2. Operația pe care se bazează exercițiul fiind transformarea — trecerea de la construcția cu substantiv la cea cu pronume (în scopul de a folosi intuiția semantică a elevilor) —, prezentarea formelor pronominale va începe cu cele ale pronumelui de pers. a III-a (reprezentant al substantivului) și apoi, prin analogie, se vor introduce formele neaccentuate ale pronumelui de pers. I și a II-a. Tot

²⁰ H. E. Palmer, *The Principles of Language Study*, L.L.L., Oxford Univ. Press, London, 1965 (1-st. ed. 1922), p. 116—126.

cu ajutorul analogiei se vor extinde regulile de scriere corectă la formele pronumelui reflexiv și, după aceea, la reflexivul posesiv (în relația pronume-verb).

Exercițiile vor utiliza la început exemple de limbă literară scrisă, deci vor ilustra numai acele fenomene de sinereză și de eliziune obligatorii (eventual și unele facultative mai frecvente), nu și pe cele caracteristice aspectului vorbit al limbii, care vor fi programate abia după consolidarea scrierii corecte a celor dintii.

3.2. Modelele de scriere corectă a structurilor care cuprind forme pronominale neaccentuate vor rezulta din transformări operate în enunțuri-tip, al căror G.V. poate fi descris astfel:

- a. G.V. ($\rightarrow$ V. + N._{Ac.}) Profesorul cere caietul — Profesorul îl cere.
- b. G.V. ($\rightarrow$ V. + N._{dat.}) Elevul răspunde profesorului — Elevul îi răspunde.
- c. G.V. ($\rightarrow$ V. + N._{dat.} + N._{Ac.}) Profesorul cere elevului caietul — Profesorul i-l cere.

3.3. În funcție de locul pronumelui în raport cu verbul, modelele se diferențiază, în primul rând după cum forma pronominală este antepusă sau postpusă. Ultima poziție apare doar cu gerunziul și cu imperativul pozitiv²¹, iar singura formă pronominală care face derogare de la prima poziție generală este o (pers. a III-a fem. sg. Ac.) la indicativ perfect compus și la condițional prezent și perfect.

O schițare a celor două poziții ar fi următoarea:

- a. să (a)²² + nu + Ac. + Verb a'. Verb + Ac.
- b. să (a) + nu + Dat. + Verb b'. Verb + Dat.
- c. să (a) + nu + Dat. + Ac. + Verb c'. Verb + Dat. + Ac.

3.3.1. În funcție de componența formei verbale (și de intervenția celorlalte elemente, ca adverbul de negație etc.) formele pronominale

²¹ În prima perioadă de formare a deprinderilor ortografice respective, nu interesează formele verbale inverse, însoțite sau nu de forme ale pronumelor neaccentuate.

²² Particula infinitivului.

prezintă variante de reprezentare grafică, care cer elaborarea unor modele diferențiate, mai ales în cadrul primei poziții și al dublei inserții (v. pct. c. și c').

Din modelele propuse mai jos reiese care vor fi formele vizate de exercițiile de substituție, pentru a face pe elevi să rețină reprezentările grafice (obligatorii și facultative).

Deși activitatea se complică puțin, e bine să se înceapă cu formele pronominale de Ac. și Dat. cu și fără *î*-protetic, deoarece primele apar frecvent în limba scrisă.

Modelele vor cuprinde cele două poziții arătate la 3.2., iar pentru antepunerea formei pronominale următoarele trei situații:

- a. forma pronominală este independentă;
- b. legarea formei pronominale este facultativă;
- c. forma pronominală este conjunctă.

3.3.1.1. Un prim model ilustrează normele de scriere a formelor:

(*î*)*l*, (*î*)*i*, (*î*)*mi*, (*î*)*ți*, (*î*)*și*

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------|
| a. <i>îl</i> așteaptă | b. — | c. ₁ <i>l</i> -a așteptat |
| nu <i>îl</i> așteaptă | nu- <i>l</i> așteaptă | c. ₂ <i>a-l</i> aștepta |
| să <i>îl</i> aștepte | să- <i>l</i> aștepte | |

3.3.1.2. Model pentru formele *le*, *te* și *ne*

- | | | |
|-----------------------------|-------|--------------------------------|
| a'. (nu) <i>le</i> așteaptă | b'. — | c'. (nu) <i>le</i> -a așteptat |
| să <i>ne</i> aștepte | — | etc. |
| a <i>te</i> aștepta | | |

5.3.1.3. Model pentru formele *se*, *mă* și *vă*

- | | | |
|------------------------------|--------|-------------------------------|
| a''. (nu) <i>se</i> așteaptă | b''. — | c''. (nu) <i>s-a</i> așteptat |
| să <i>mă</i> aștepte | | etc. |
| a <i>vă</i> aștepta | | |

De fapt, numărul modelelor este mai redus, dacă se grupează a' cu a'', dacă se introduce la a. forma *o* antepusă.

3.3.1.4. Formele postpuse fiind totdeauna conjuncte, modelele pentru învățarea scrierii lor vor fi prezentate pornindu-se tot de la substituirea substantivului cu un pronume personal de pers. a III-a

în acuzativ și apoi în dativ, urmînd ca prin analogie să se obțină scrierea corectă a celorlalte forme (la care se vor adăuga și formele determinate de postpunerea pronumelui o).

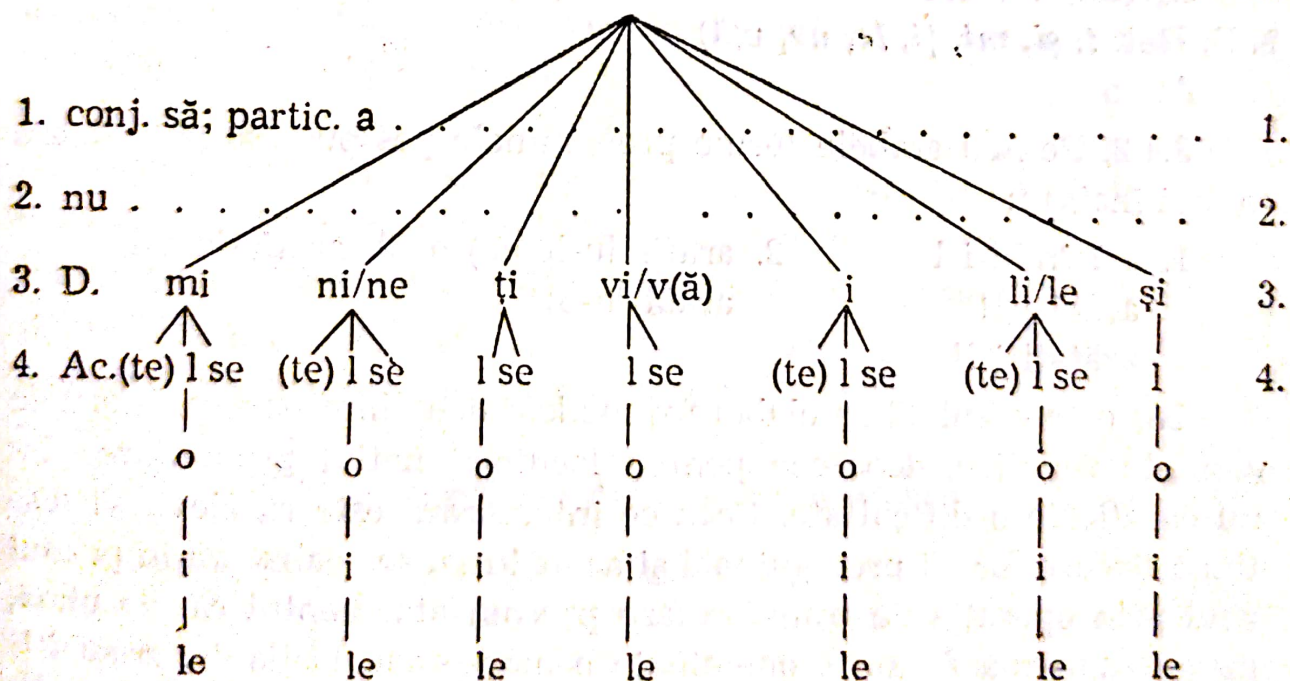
a. așteptîndu-l
așteptîndu-i
așteptîndu-le etc.
așteptînd-o

a'. așteaptă-l!
așteaptă-i!
așteaptă-le!
trimite-o!
așteapt-o!

a". a așteptat-o
ar aștepta-o

Avantajul exercițiilor pe bază de modele este că îi obișnuiește pe elevi cu reprezentarea grafică corectă, fără să se facă apel la teoria gramaticală.

3.4. Pentru prezența concomitentă a celor două forme pronominale — de dativ și de acuzativ — modelele vor alege din tabelul²³ de mai jos (din care pot fi omise construcțiile speciale, cum ar fi cele de dativ etic cu pers. I și a II-a) situațiile cele mai obișnuite în limba standard scrisă, care urmează să fie folosite de elevi (respectiv, pentru dativ se va începe cu cele de pers. a III-a sg. și pl. și cu cea de reflexiv.)



²³ Un tabel similar pentru limba franceză dă R. Desné, *Grammaire descriptive et enseignement*, L.F.D.L.M., 38, 1966, p. 34—35.

3.4.1. Antepunerea celor două forme pronominale prezintă două posibilități de reprezentare grafică bine reglementate: formele pronominale pot fi independente sau conjuncte; la acestea din urmă intervin însă variante fonetice. Singura excepție de la această primă poziție o constituie pronumele *o*, care poate fi și postpus (numai la anumite timpuri și moduri):

a. (nu) *i* se arată
să *i* se arate
a *i* se arăta

a'. *i* le-a arătat

a''. *i* s-a arătat

N.B. Dat.: *i*, *li*, *și*, *mi*, *ți*, *ni*, *vi*

Ac. *le*, *se*, (*te*)

b. (nu) *i-l* arată
să *i-i* arate
a i-l arăta

b'. *i i-a* arătat

N.B. Dat.: *li*, *și*, *mi*, *ți*, *ni*, *vi*

Ac. *l*, *i*

c.₁ (nu) *i-o* arată

c.₁' (nu) *i-a* arătat-o

c.₂ (nu) *le(ne)-o* arată

c.₂' (nu) *le-a* arătat-o

c.₃ (nu) *v-o* arată

c.₃' (nu) *v-a* arătat-o

N.B. Dat. *i*, *și*, *mi*, *ți*, *le*, *ne*, *v(ă)*

Ac. *o*

3.4.2. Pentru ambele forme pronominale postpuse se procedează ca mai înainte:

1. arătîndu-*i-l*
arată-*i-l!*
arătați-*i-l!*

2. arătîndu-*le(ne)-o* 3. arătîndu-*v-o*
arată-*le-o!*

Nu este cazul să se elaboreze modele deosebite pentru diferitele variante fonetice, deoarece pentru locutorii nativi pronunțarea lor nu constituie o dificultate. Ceea ce interesează este ca elevii să distingă fiecare formă pronominală și acest lucru se realizează în primul rînd prin operația de transformare preconizată. Faptul că, de pildă, grupul de două forme pronominale e mono- sau bisilabic: *arată-i-l!* și *arată-i-le!* are mai mică importanță decît existența unor variante de felul: *arătîndu-li-l* și *arătîndu-le-o* sau *arătîndu-vi-l* și *arătîndu-v-o*.

4. Ambele soluții propuse pentru rezolvarea mai de timpuriu a unor dificultăți ale ortografiei limbii române cer profesorului ca, folosind o bună descriere lingvistică, să procedeze la o selecție și organizare pedagogică a materialului ce urmează să fie prezentat elevilor. Este important de subliniat că aceștia nu sînt puși să facă analiza faptelor de limbă respective — ea a fost făcută în prealabil de profesor pentru a stabili fiecare model (cu elementele de substituție) —, ci să-și întipărească (vizual și motric) scrierea corectă a formelor vizate. (Caracterul convențional al unor reprezentări grafice ar impune și el utilizarea unor asemenea procedee.)

În principiu, exercițiile structurale sînt concepute și recomandate pentru însușirea structurii limbii ca fenomen cu realizare specific orală. Introducerea exercițiilor structurale în procesul predării și însușirii normelor ortografice este justificată de faptul că între formele luate de unități în enunț, realizarea lor sonoră și normele ortografice ale limbii române se stabilesc o serie de raporturi sistematice.²⁴ Mai mult decît atît, spre deosebire de infinita varietate de organizare a enunțurilor în comunicarea orală, numărul posibilităților de reprezentare grafică a situațiilor care pun probleme de scriere corectă este considerabil mai redus (inventar mic de unități — desinențe, articol, pronume — și realizări reglementate).

Principiile lingvistice și didactice care stau la baza exercițiilor structurale răstoarnă concepția metodică actuală. Locul analizei gramaticale tradiționale, în care elevii erau puși să recunoască fiecare formă cu ajutorul definițiilor, este luat de utilizarea formelor în tipare în așa fel alcătuite și prezentate, încît să facă posibilă recunoașterea lor practică, inclusiv diversele forme de realizare.²⁵

²⁴ Cf. *Indreptar ortoepic, ortografic și de punctuație*, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1965.

²⁵ Pentru fundamentarea lingvistică, psihologică și pedagogică a exercițiilor structurale cf. și W. G. Moulton, *What is Structural Drill?*, Intern. Journ. of American Linguistics, XXIX, 2, 1962, p. 5—29; P. Delattre, *La notion de structure et son utilité*, L.F.D.L.M., 41, 1966, p. 7—11; D. Girard, *Les exercices structuraux. Doctrine et pratique*, în *Les langues modernes*, 1967, p. 56—70; F. Réquédât, *Les exercices structuraux*, Hachette, Larousse, Paris, 1968.

CONCLUZII

Sprijinindu-se pe unele date noi, pe care cercetările în domeniul lingvisticii și al altor științe adiacente le pun la dispoziția ramurilor aplicative și în special învățării limbilor, lucrarea de față a încercat să demonstreze că este necesară și posibilă o restructurare a predării limbii materne.

În lumina acestor date s-a procedat la o reexaminare critică a modului cum se desfășoară procesul de învățămînt, în scopul de a determina cauzele — de ordin lingvistic, psihologic și pedagogic — care duc la situația de fapt unanim recunoscută: limba maternă (și, îndeosebi, gramatica limbii materne) ca obiect de studiu nu are nici pe departe contribuția așteptată la dezvoltarea capacității de exprimare a elevilor. Observațiile generale și cele special privitoare la predarea limbii române au scos la iveală erori de principiu în ce privește conținutul și organizarea materiei, precum și metodele folosite, erori care decurg din nesocotirea trăsăturilor specifice ale fenomenului lingvistic, a aportului și a cerințelor reale ale elevilor, ca vorbitori nativi ai limbii respective. Principalele obiecții aduse actualului mod de predare a limbii materne sînt:

a. caracterul neselectiv din punct de vedere funcțional al materialului propus pentru cunoașterea sistemului limbii și pentru îmbogățirea limbajului elevilor cu noi resurse de expresie;

b. tendința de studiere izolată a fiecăruia dintre componentele fenomenului lingvistic;

c. accentul pus pe învățarea teoretică a gramaticii și, în special, a morfologiei, care devine obiectivul principal al majorității lecțiilor de limbă (această poziție este de două ori greșită: mai întâi, elevii sînt puși să lucreze cu noțiuni și elemente în mare parte inaccesibile; apoi, în condițiile predării limbii materne, cunoștințele de acest fel devin, într-o primă perioadă, inutile);

d. lipsa de preocupare pentru o organizare științifică — lingvistică și metodică — a acțiunii de creștere a vocabularului elevilor și pentru integrarea problemelor de lexic în ansamblul cunoștințelor de limbă.

Definitoriu pentru modul cum se studiază astăzi în școală limba maternă este caracterul normativ și, mai ales, descriptiv, sub forma prezentării și înregistrării unui inventar de date și fapte, de reguli și definiții, fără consecințe practice reale; de aceea, procesul de creștere a potențialului de expresie continuă aproape numai pe cale naturală și aproape tot atît de inexplicabil ca în perioada anterioară școlarității.

2. O teorie metodică mai adecvată condițiilor specifice predării limbii materne urmează să țină seama de raporturile dintre organizarea limbii în sistem după anumite principii de structură și particularitățile procesului de însușire a mecanismelor ei de funcționare.

Cele două probleme esențiale pe care teoria predării limbii materne le are de rezolvat sînt:

a. dacă sistemul limbii constituie codul după care se realizează vorbirea, care sînt mijloacele pe care însuși acest sistem le oferă locutorului nativ pentru a ajunge la stăpînirea lui și pe care predarea le-ar putea exploata pentru a i-l face explicit.

b. dacă există diverse variante de realizare concretă a limbii — ca sistem — într-o comunitate lingvistică dată, care sînt raporturile dintre norma standard și celelalte realizări, privite îndeosebi din perspectiva nivelului lingvistic atins de elevii primelor clase, pe de o parte, și a obligațiilor ce-i revin școlii, pe de altă parte.

În planul psihologiei limbajului, teoria predării limbii materne cere răspunsuri la două întrebări:

a. care este fondul lingvistic stăpînit de copil la intrarea în școală și

b. care sînt aptitudinile sale, care îl fac capabil să-și aproprieze regulile de organizare a comunicării.

2.1. Din puținele date cunoscute despre achiziționarea primei limbi, se știe că la intrarea în școală (aproximativ la vîrsta de 6—8 ani) copilul stăpînește fundamentele sistemului limbii și că îmbogățirea, în continuare, cu noi tipuri de unități și de relații are mai mult un caracter de diferențiere funcțională. Utilizarea cuvintelor noi, acumulate în cursul anilor de studiu, trebuie, pe de o parte, supusă regulilor specifice de organizare a limbii, iar pe de altă parte raportată la cerințele de diferențiere funcțională amintite. Soluția de principiu a acestei probleme a fost relativ ușor de formulat; ea deschide, însă, perspectiva unor cercetări de amploare și de durată.

Pentru a stabili conținutul (vocabularul și problemele de structură gramticală) fiecărei etape de studiu — începînd de la intrarea în școală pînă la ultima clasă — este însă nevoie de o descriere a limbii care să prezinte sistemul ei actual, deosebirile care rezultă din utilizarea ei sub cele două aspecte: oral și scris, precum și a variantelor ei stilistice. Operația de selectare a materialului de studiu urmează să o facă școala — pe bază experimentală —, în funcție de nivelul atins de elevi, de accesibilitate și de utilitate.

2.2. A doua chestiune și cea mai dificilă este lămurirea modului cum își însușește copilul sistemul limbii materne; premisă necesară pentru a pune în acord niște aptitudini latente cu acțiunile special dirijate în scopul de a-i face pe elevi să devină, treptat, conștienți de mecanismele limbii puse în mișcare în actul de comunicare. Un răspuns indirect la această problemă l-a dat principiul fundamental al lingvisticii moderne despre organizarea în sistem a componentelor limbii. Pentru transmiterea și receptarea mesajelor, comunicarea prin limbaj utilizează un cod — limba — sau întregul sistem de reguli gramaticale (în sensul larg al termenului) după care se organizează elementele constitutive, cea mai generală trăsătură de struc-

turare sistematică a unităților și relațiilor specifice fenomenului lingvistic fiind interdependența combinațiilor de pe cele două axe: sintagmatică și paradigmatică. Deci, dacă este capabil să înțeleagă și să se facă înțeles prin vorbire, copilul stăpânește codul, pe care studiul limbii în școală urmează să-l completeze, să-l diferențieze funcțional și să-l facă explicit.

Dar un răspuns mai aproape de realitatea procesului de achiziționare a sistemului limbii — de formare a competenței lingvistice a locutorului nativ — l-a dat teoria mai recentă a gramaticilor generative transformaționale. Obiectul unei asemenea gramatici este să descrie sistemul unei limbi, încercând să înțeleagă și să explice în ce constă intuiția lingvistică — sau competența —, care nu poate fi descoperită decât din actul concret al vorbirii — al performanței. Cercetarea modelelor de performanță a condus pe lingviști la concluzia că esențială și relevantă pentru organizarea sistematică a limbii este componenta sintactică. Sintaxa ca știință a relațiilor stabilește schemele cele mai generale — modelele — după care vorbitorii construiesc enunțurile concrete. Această constatare vine să confirme ceea ce se cunoștea despre relația dintre conținutul informațional și structurarea comunicării, așa cum se manifestă încă de la primele încercări ale copilului de a folosi limbajul. Mai trebuie explicat mecanismul caracterului creator al intuiției lingvistice și aceasta încearcă să o facă regulile de transformare, care permit locutorului să construiască noi enunțuri — variate și complexe — pornind de la schemele sintactice fundamentale.

Desigur că o teorie lingvistică, încă la începuturile ei, ca aceea a gramaticilor generative transformaționale, n-ar fi putut fi de folos pentru școală, dacă nu ar fi avut rădăcini profunde în tradiția cercetării sistemului gramatical și în practica predării.

3. Propunerile de restructurare a predării limbii române ca limbă maternă au avut ca obiect materia de studiu și organizarea ei, metodele și procedeele didactice corespunzătoare specificului fenomenului lingvistic și sarcinilor școlii de a dezvolta și completa fondul lingvistic achiziționat în perioada anterioară școlarității.

3.1. Prima propunere de eşalonare a studiului limbii române — gramatică şi vocabular — de-a lungul anilor de şcoală a ținut seama de următoarele elemente:

a. existența unor diferențe de sistem între limba contemporană standard şi variantele ei de ordin funcțional;

b. nivelul capacității lingvistice atins de elevi la intrarea în şcoală şi particularitățile exprimării lor, determinate de vîrstă şi mediu;

c. obligația de corelare permanentă a posibilităților de exprimare ale elevilor cu fiecare treaptă a formației lor intelectuale.

În consecință, a fost considerată necesară parcurgerea următoarelor etape:

a. într-o primă etapă va trebui să se asigure însușirea normelor limbii contemporane standard, cunoașterea treptată a structurii ei, precum şi cultivarea potențialului de înțelegere şi folosire a vocabularului şi a construcțiilor specifice aspectului scris al limbii literare;

b. într-o a doua etapă se propune introducerea variantelor funcționale ale limbii literare actuale, a particularităților de structură gramaticală şi de lexic ce deosebesc limba folosită în texte științifice, de publicistică, administrative etc., ca şi în cele de literatură artistică, de sistemul limbii standard;

c. în a treia etapă — pe lângă studierea în continuare a variatelor registre ale limbii literaturii artistice — sînt incluse noțiuni despre istoria limbii române şi o sinteză a cunoștințelor de lingvistică şi de stilistică parcurse în toată perioada şcolarității.

Din punct de vedere practic, eşalonarea urmăreşte ca limbajul elevilor să evolueze de la nivelul limbii familiare şi cu particularități regionale la limba uzuală îngrijită; de la aspectul vorbit la cel scris al limbii; de la sistemul limbii literare la variațiile impuse de utilizarea ei în condiții social-culturale deosebite. Cunoașterea sistemului limbii române contemporane standard constituie baza necesară însușirii normelor, precum şi datul la care se va raporta, pentru comparație, studiul variantelor stilistice şi al evoluției ei istorice.

3.2. Cea de a doua propunere priveşte restructurarea ordinii şi a concepției însăși de prezentare a datelor despre sistemul limbii materne — a cunoștințelor de gramatică din programa actuală. Știind

că pentru copil singura posibilitate de a-l face să înțeleagă mecanismele fenomenului lingvistic este să-i observe manifestările concrete (în care sensurile și formele își află realizarea), s-a propus ca predarea să înceapă cu sintaxa, apoi să se treacă la morfologie și, în fine, la fonologie. Condiția esențială a acestei reordonări a materialului de studiu este ca în cercetarea fiecărui plan lingvistic să se țină seama de ceea ce este fundamental pentru organizarea limbii și de ceea ce găsește un ecou în intuiția lingvistică a elevilor.

Abordarea cunoștințelor despre organizarea sistematică a limbii, despre structura enunțului și operațiile de segmentare treptată pînă la nivelul fonologic, au avut de soluționat probleme de conținut și de metodă:

- a. intuirea caracterului abstract al componentei sintactice, care înseamnă o formulă mediatoare pentru înțelegerea sensului și pentru realizarea materială, sonoră;
- b. utilizarea posibilităților oferite de însuși sistemul limbii pentru a-i face pe elevi să înțeleagă gradul de abstracție pe care îl reprezintă componenta sintactică, precum și pentru înțelegerea operațiilor de transformare;
- c. integrarea unor cunoștințe despre cuvînt și despre caracteristicile lui în regulile de organizare sintagmatică și paradigmatică a limbii.

4. Propunerile concrete făcute în capitolele despre predarea gramaticii și a vocabularului au urmărit să demonstreze că ameliorările în domeniul concepției metodice și al practicii propriu-zise a predării sînt posibile grație progreselor făcute de știința limbii. Liniile directoare stabilite mai jos s-au desprins din natura și din condițiile specifice pe care le prezintă limba maternă ca obiect de studiu și ca mijloc de formație intelectuală, așa cum rezultă din cercetările actuale ale lingvisticii și ale științelor ajutătoare.

a.1. Descrierea sistemului unei anumite limbi prezintă un specific propriu — dedus din realitatea limbii însăși, așa încît nu poate fi turnată în tipare străine. Pentru cunoașterea sistemului limbii române contemporane trebuie să se apeleze la acele descrieri care prezintă structura ei reală, așa cum se manifestă ea în utilizarea actuală.

a.2. Caracterul sistematic al limbii permite ca unitățile și relațiile care se stabilesc între ele pentru a da expresie conținutului informațional (sau chiar afectiv) să se definească prin ele înseși, așa încît interferența unor criterii nelingvistice să poată fi evitată.

a.3. Eșalonarea cunoștințelor despre structura limbii materne pornind de la relații și unități sintactice (și sintagmatice) spre unități lingvistice inferioare sintagmei și cuvîntului — morfo- și fonologice — permite stabilirea unor legături firești între componentele sistemului, între gramatică și vocabular.

Premisele și scopurile studiului limbii materne în școală impun ca activitatea practică să fie predominantă.

b.1. Descrierea reală și corectă a sistemului, selectarea după criterii științifice a materialului lingvistic prezentat, în așa fel încît fiecare model să ilustreze un tip sau o regulă de organizare a structurii limbii, operațiile la care sînt supuse enunțurile manipulate etc. concură toate la atingerea celor două obiective principale: formativ și informativ.

b.2. Exercițiile gramaticale, ortografice și lexicale sînt concepute în sensul reproducerii deliberate și sistematice a mecanismelor de organizare și de funcționare a limbii. Substituirea și transformarea, care sînt totodată și procedee lingvistice, contribuie în egală măsură la creșterea și diversificarea posibilităților de exprimare a elevilor, cît și la cunoașterea caracteristicilor fenomenului și la înțelegerea articulațiilor lui.

BIBLIOGRAFIE

- Avram, A. — Sistem general și sistem individual în vorbirea copilului, în Probleme de lingv. gen., Ed. Acad. R.P.R., Buc., 1962, IV, p. 19—28.
- Avram, M. — Evoluția subordonării circumstanțialelor cu elemente conjuncționale în limba română, Ed. Acad. R.P.R., Buc., 1960.
- Avram, M. — O specie modernă a atributului în dativ și alte probleme ale determinării atributive, L.R., XIV, 1965, 4, p. 415—428.
- Bach, E. — An Introduction to Transformational Grammars, Holt, Rinehart and Winston Inc., New York, 1964.
- Bally, Ch. — *Traité de stylistique française*, Georg-Klincksieck, Genève-Paris, 3-e éd. 1951 (*Traité de stylistique...*).
- Bally, Ch. — *Le langage et la vie*, Payot, Paris, 1926.
- Bally, Ch. — *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, Neuchâtel, 1930 (*La crise du français...*).
- Bally, Ch. — *Linguistique générale et linguistique française*, Franke, Berne, 1932 (4-e éd. 1965).
- Bateman, D. R. — The Effects of a Study of a Generative Grammar upon the Structure of Written Sentences of Ninth and Tenth Grades (abstract), Ohio State University, în *Linguistics*, XXVI, 1966, p. 21—22.
- Benveniste, E. — *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris, 1966.
- Berko, J. — The Child's Learning of English Morphology, în *Psycholinguistics. A Book of Readings* (ed. by Sol Saporta), Holt, Rinehart and Winston, New York, 1961, p. 359—375.
- Bloomfield, L. — *Language*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1933 (ed. 1966).

- Gurrey, P. — *Teaching the Mother Tongue in Secondary Schools*, Longmans, Green and Co Ltd., London, 3-rd imp. 1960.
- Guțu-Romalo, V. — *Abaterea lingvistică*, L.R., X, 1961, 6, p. 528—538.
- Guțu-Romalo, V. — *În problema clasificării verbelor. Încercare de clasificare sintagmatică*, S.C.L., XIV, 1963, 1, p. 29—43.
- Guțu-Romalo, V. — *Descrierea structurală a verbului românesc*, S.C.L., XV, 1964, 2, p. 195—220; 4, p. 511—537; 5, p. 613—635; și S.C.L. XVI, 1965, 1, p. 103—115; 2, p. 209—232; 3, p. 355—372.
- Guțu-Romalo, V. — *Morfologie structurală a limbii române*, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1968 (*Morfologie structurală...*).
- Hall, Jr., R. A. — *Linguistics and Your Language*, Anchor Books, Doubleday and Cy, New York, 1960.
- Halliday, M. A. K.; Mc. Intosh, A.; Stevens, P. D. — *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Longmans Green and Co. Ltd, London, 1964.
- Harris, Z. — *Structural Linguistics*, Phoenix Books of Chicago Press, ed. 1966.
- Hockett, C. F. — *A Course in Modern Linguistics*, Macmillan, New York, 1958.
- Iakobson, R. — *Essais de linguistique générale*, Ed. de Minuit, Paris, 1963.
- Iakobson, R. — *Lingvistică și poetică (Aprecieri retrospective și considerații de perspectivă)*, în *Probleme de stilistică*, Ed. Șt., Buc., 1964, p. 83—125.
- Ionescu, L. — *Paralelismul în lirica populară*, în *Studii de poetică și de stilistică*, E.L., Buc., 1966, p. 48—68.
- Iordan, I. *Limba română actuală. O „Gramatică” a greșelilor*, Iași, 1943.
- Iordan, I. — *Stilistica limbii române*, S.R.L., II, Stud. 4, Inst. de lingv., Buc., 1944.
- Iordan, I. — *Limba română contemporană*, Ed. M.I., Buc., 1954.
- Iordan, I. — *Despre inovație în limbă*, S.C.L., XI, 1960, 3, p. 519—526.
- Iordan, I. — *Lingvistica romanică. Evoluție. Curente. Metode*, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1966.
- Iordan, I.; Guțu-Romalo, V.; Niculescu, A. — *Structura morfolologică a limbii române*, Ed. Șt., Buc., 1967.
- * * * — *Îndreptar ortoepic, ortografic și de punctuație*, E.A., Buc., 1965.
- Jespersen, O. — *Language, its Nature, Development and Origin*, G. Allen and Unwin, London, 1922.
- Jespersen, O. — *The Philosophy of Language*, G. Allen und Unwin, London, 1924, 1925.
- Katz, J. J.; Postal, M. R. — *An Integrated Theory of Linguistic Description*, M.I.T., Press, Cambridge, Mass., 1964.

DES BASES LINGUISTIQUES POUR LA THÉORIE ET LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU ROUMAIN

(Résumé)

Le renouvellement de l'enseignement de la langue maternelle, objet de cet ouvrage, a comme point d'appui principal les résultats obtenus par la linguistique moderne. L'intérêt que celle-ci montre aux divers domaines d'application et surtout à l'apprentissage des langues vivantes ouvre la voie vers l'élaboration d'une méthodologie scientifique.

1. L'ouvrage débute par une analyse critique de l'enseignement de la langue maternelle en général, et du roumain en particulier. Une première objection soulevée c'est que l'école, d'une part, ignore le fonds linguistique que l'élève possède déjà au début de la scolarité, et d'autre part, ne tient pas compte des différences existantes entre le système de la langue parlée par l'enfant et la capacité linguistique possédée par un adulte lettré, tel que l'école s'efforce à en former.

Ensuite on présente les défauts les plus flagrants des manuels et des méthodes d'enseignement, comme:

— la tendance d'étudier séparément chaque aspect du phénomène linguistique, sans tenir compte de ce que les éléments sont organisés en système d'après certains principes de structure;

— le désaccord entre la description du système, les classifications et les définitions utilisées et la réalité de la langue actuelle, ainsi qu'à la nature spécifique du phénomène;

— l'importance exagérée accordée à l'apprentissage de la théorie grammaticale et l'insuffisance des applications pratiques;

— l'absence de la moindre préoccupation pour l'acquisition systématique, organisée du lexique, etc.

A la suite de cette analyse ont été réexaminés les buts de l'enseignement de la langue maternelle à l'école, tout en mettant en valeur son importance formative par rapport à l'accumulation des connaissances d'ordre informatif.

2. La deuxième partie puise dans les théories de la linguistique moderne les données concernant les traits caractéristiques de la langue, son mode d'organisation et de fonctionnement, lesquelles peuvent être utilisées pour la compréhension des processus qui se déroulent pendant l'acquisition du langage. Ce choix explique pourquoi on a accordé à l'oeuvre de Chomsky une si grande attention. La théorie du langage chez Chomsky démontre que la performance — la manifestation concrète de la compétence linguistique — est caractérisée par capacité créatrice et correctitude (ou grammaticalité). Ces constatations permettent de formuler de nouvelles hypothèses pour l'action que l'école doit entreprendre en vue de développer et de compléter la capacité linguistique de l'enfant, grâce à l'existence antérieure de cette faculté spécifique humaine.

En accord avec la conception que l'organisation en système des éléments de la langue comprend toutes les règles phonologiques, grammaticales et sémantiques nécessaires à élaborer une infinité de messages corrects (du point de vue grammatical et sémantique), et à apprécier comme tels les messages reçus parmi les descriptions du système de la langue on a adopté celle qui inscrit en une formule unique l'interdépendance des sens, des formes et des relations. Reconnaître le rôle fondamental de la structure syntaxique c'est reconnaître qu'à ce niveau se situe la compétence linguistique du locuteur et qu'à partir de ce niveau on peut recourir à son savoir intuitif dans le processus d'enseignement. Cette interprétation du postulat de Chom-

sky concernant le rôle rélevant et essentiel de la structure syntaxique quant à l'organisation de la langue est aussi en accord avec la constatation faite par la psychologie du langage sur la manière globale, non-analysée dont les messages sont longtemps reçus et émis par les enfants.

Pour connaître les traits caractéristiques et les mécanismes du langage, les élèves doivent comprendre que les relations entre les unités de l'énoncé sont décisives non seulement pour réaliser le contenu informationnel voulu du message, mais aussi pour donner telle ou telle signification aux mots employés. Selon cette conception la participation de l'intuition linguistique du locuteur en vue de la découverte du système grammatical, phonologique et lexical de sa langue maternelle ne suppose ni appel aux sens des mots (pris chacun isolément), ni même appel direct à l'idée logique exprimée, mais la compréhension du fait que l'information résulte de telle ou telle manière d'agencer les unités de l'énoncé.

Ces prémices acceptées, une théorie correcte de l'enseignement de la langue maternelle doit résoudre d'abord le problème de la matière à enseigner et ensuite celui des méthodes adaptées tant aux particularités de l'objet de l'étude, qu'aux aptitudes préexistantes des élèves à apprendre le système de la langue et son maniement.

L'existence des niveaux différents et des variantes d'une même langue dans une certaine communauté linguistique, ainsi que les caractéristiques et les limites du niveau atteint par le langage des enfants au moment de l'entrée à l'école, impose un échelonnement des buts proposés à être réalisés.

Entre le système linguistique possédé par l'enfant, comme point de départ, et le système complexe de l'adulte doit se placer l'apprentissage des formes et des relations grammaticales inconnues ou seulement non pratiquées par l'enfant, et aussi l'accumulation d'un grand nombre de mots et de sens nouveaux.

Pendant les premières années de la scolarité, la langue parlée par les enfants doit approcher le niveau de la langue contemporaine standard. Ensuite les élèves doivent apprendre à utiliser la langue littéraire écrite (comme un système sensiblement différent de celui

de la langue parlée); ils doivent comprendre et pratiquer eux-mêmes ses diverses variantes fonctionnelles et commencer à distinguer les particularités de la langue employée par les écrivains. Pendant l'étude de la littérature roumaine les connaissances sur l'évolution de la langue littéraire seront complétées par des notions d'histoire de la langue.

Ce n'est qu'à la fin des études qu'il sera possible d'envisager une synthèse des connaissances linguistiques et stylistiques accumulées par les élèves, réalisée à cette étape à un niveau correspondant à leur développement intellectuel et aux exigences de la science elle-même.

Ce mode de concevoir l'objet de l'étude et son échelonnement permet de rétablir les relations existantes entre les structures grammaticale, phonologique et lexicale de la langue roumaine, entre les leçons de langue et celles d'analyse du texte littéraire, et en même temps oblige à multiplier les activités destinées à accroître la capacité d'expression des élèves, par rapport à la transmission des connaissances à titre informatif.

Afin que les élèves puissent comprendre les principes d'après lesquels les éléments de la langue s'organisent en système, de même que le fonctionnement de ses mécanismes, il faut que les méthodes d'enseignement suivent de près les procédés spécifiques du phénomène linguistique: la substitution et la transformation. A l'aide de ces opérations, les élèves vont comprendre les lois du système grammatical, phonologique et lexical de leur langue maternelle, tout en démontant et en reconstituant les structures, c'est à dire, en rééditant un ancien processus dont ils n'étaient pas conscients avant.

3. Les trois dernières parties de l'ouvrage appliquent les principes énoncés plus haut à la théorie et à la pratique de l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et de l'orthographe.

3.1. L'application des nouveaux principes à l'étude de la grammaire du roumain contemporain standard a comme première conséquence le changement de l'ordre des divisions traditionnelles: on doit étudier d'abord la syntaxe, ensuite la morphologie, tandis que la phonologie (et la phonétique) viendront en dernier lieu. Cet ordre tient compte, d'une part, du fait que l'objet de l'étude étant la lan-

gue maternelle des élèves, la réalisation matérielle (sonore) est déjà devenue un automatisme, et d'autre part, que les possibilités des élèves d'opérer la ségmentation des énoncés et de distinguer les unités linguistiques inférieures aux syntagmes et aux mots se développent plus tard. L'étude du système grammatical utilise des énoncés-type appartenant à l'aspect écrit de la langue, parce que la langue écrite représente l'emploi idéal de l'instrument linguistique. L'ordre dans lequel les principales structures du roumain contemporain seront étudiées est dicté par leur complexité croissante, par les difficultés qu'auront à surmonter les élèves pour comprendre la nature des relations établies entre leurs éléments constitutifs, et par la fréquence de leur emploi dans la langue standard.

Entre l'analyse des énoncés particuliers et leur réduction à des formules abstraites servant à fixer les types structuraux du roumain entrent en jeu les opérations de substitution et de transformation. Grâce aux indices syntaxiques et sémantiques possédés, le système des substituts (pronoms et adverbess pronominaux) recouvre les principaux types d'unités et de relations existantes dans la proposition et la phrase, et représente une modalité de pré-formalisation, offerte par la langue elle-même (et qui a en outre l'avantage d'être familière au locuteur). Les transformations sont utilisées pour mettre en évidence les modifications produites par le passage d'une structure à l'autre. Pour la classification des types structuraux de l'énoncé on a adopté le critère syntagmatique. Avant de présenter les principaux types d'énoncés autonomes que les élèves vont étudier, l'ouvrage propose des solutions pratiques pour intégrer quelques-unes des catégories grammaticales (les verbes pronominaux, les locutions verbales, etc.) dans la classification syntagmatique adoptée, tout en précisant l'ordre de l'analyse des constituants de l'énoncé.

Le centre de l'énoncé minimal autonome est constitué par le verbe (à un mode personnel), et ensuite la complexité progressive des structures est déterminée par le nombre des actants possibles du verbe. La description des structures fondamentales est accompagnée par les opérations de substitution et de transformation. A l'aide de l'expansion, de la réduction et de la permutation on obtient des structures dérivées.

Pour compléter le système linguistique lacunaire de l'enfant, on suggère la pratique des exercices destinés à l'habituer avec le système de la langue (par exemple, de passer du style direct au style indirect, de la coordination à la subordination, de la parataxe à l'emploi de divers moyens conjonctifs, etc.), et aussi à s'approprier des formes et des constructions insuffisamment connues ou incorrectement utilisées (par exemple, le gérondif ou le participe présent, la nominalisation, etc.). L'étude du système grammatical du roumain contemporain standard est complétée par la découverte des procédés dont la langue se sert pour marquer l'expressivité (par exemple, les moyens de la mise en relief).

3.2. La méthodologie de l'enseignement du lexique s'inspire du principe saussurien de l'interdépendance des associations (de l'axe paradigmatique) et des possibilités de combinaisons sémantiques et syntaxiques (de l'axe syntagmatique) des unités de l'énoncé. Ce principe oriente l'explication des mots et des sens nouveaux, et aussi leur utilisation. Les applications proposées aux élèves doivent leur faire comprendre d'abord que l'acte de la communication suppose à la fois un choix et l'obligation de soumettre chaque élément choisi aux lois les plus générales du système de la langue, et ensuite que le facteur fonctionnel est décisif pour le choix d'un élément lexical ou d'un autre.

La composition du nouveau vocabulaire que les élèves doivent accumuler sera établie d'après les critères de fréquence, de disponibilité, de diffusion, etc., et la méthode d'étude de chaque mot devra varier selon sa répartition dans le vocabulaire actif ou passif des élèves.

Les exercices destinés à introduire les nouveaux mots dans le vocabulaire actif des élèves doivent exploiter la valeur productive des associations paradigmatiques (mots et affixes lexicaux) et des combinaisons syntagmatiques; cependant il faut aussi connaître leurs limites et prévenir toute analogie erronée.

La typologie des exercices lexicaux tiendra compte du fait que la productivité des deux types d'association diffère selon l'âge: le type syntagmatique opère surtout chez les élèves des premières clas-

ses, tandis que le type paradigmatique se développe plus tard. Il faut observer aussi les différences qui se produisent au cours du développement intellectuel des élèves entre la nature des associations des diverses catégories grammaticales (noms, adjectifs, verbes, adverbess, etc.).

Parallèlement à l'introduction des variantes fonctionnelles de la langue littéraire, on imposera aux exercices lexicaux de nouvelles exigences. La compréhension des valeurs expressives obtenues par les mots à l'aide de la sélection paradigmatique et de la combinaison syntagmatique découlera de l'analyse linguistique et stylistique des textes littéraires.

Conformément aux principes linguistiques selon lesquels s'organise le lexique, l'ouvrage propose un programme pour l'acquisition systématique du vocabulaire de la langue roumaine et pour transmettre aux élèves quelques notions de lexicologie. Le programme comprend des problèmes tels que: l'origine et la vie des mots; le sens et la forme des mots; les modalités de grouper les mots; la formation des mots, etc., prévus à être traités surtout sous forme d'applications.

3.3. Pour les élèves des premières classes, qui possèdent le code oral et ne font que commencer à utiliser le code écrit, l'apprentissage de l'orthographe présente des difficultés à cause des différences sensibles entre la prononciation et la représentation graphique.

Les exercices proposés pour ces élèves, qui ne peuvent pas encore avoir recours aux connaissances de grammaire et de phonologie (qui expliquent la norme orthographique), sont élaborés en partant de:

a. la description exacte et complète de chaque situation, en tenant compte de la fréquence et des possibilités d'occurrence des formes et des mots qui suscitent des difficultés d'orthographe, et

b. la reproduction délibérée et organisée des mécanismes mis en mouvement par le fonctionnement de la langue.

Les données de la théorie de la langue et de la psychologie du langage, les buts réels de l'enseignement de la langue maternelle à l'école démontrent que l'activité pratique doit avoir la priorité;

c'est à la suite de cette conclusion que les dernières trois parties de l'ouvrage accordent une grande importance à la manière dont seront conçus et utilisés les exercices.

La description réelle et correcte du système de la langue, la sélection selon les critères scientifiques du matériel linguistique étudié, afin que chaque modèle illustre un type ou une règle d'organisation structurelle de la langue, les opérations auxquelles sont soumis les énoncés conditionnent l'accomplissement des principaux objectifs de l'enseignement de la langue maternelle.

Nr. colilor de tipar: 14,75

Intreprinderea poligrafică „Crișana”
Str. Moscovei nr. 5 — Oradea
Republica Socialistă România
Comanda nr. 286/6622



Editura didactică și pedagogică — București, 1971